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

90 (3)

Сборник научных трудов

Ялта
2026

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 25 февраля 2026 года (протокол № 2)

Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов: – Ялта: РИО ГПА, 2026. – Вып. 90. – Ч. 3. – 382 с.

Главный редактор:

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

Заместитель главного редактора:

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

Редакционная коллегия:

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

УДК 37.034

доцент, член Союза Художников РФ Абдуллина Марина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Зимина Евгения Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Сырова Надежда Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ НАРОДНЫХ СКАЗОК В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальность формирования культурной идентичности у учащихся среднего школьного возраста. Анализируются взгляды разных научных исследователей на понятие «культурная идентичность». Освещаются потенциальные возможности национальных сказок в духовно-нравственном образовании школьников. Обосновывается мысль о том, что интерес школьников к народному творчеству позволяет им целостно воспринимать окружающий мир. Основное внимание в статье акцентируется на перспективе получения детьми значительных познаний о культуре, традициях, обычаях, искусстве своего этноса через знакомство с фольклором. Авторы отмечают, что сказка учит детей различать добро и зло, ориентироваться в мире человеческих взаимоотношений, пробуждает близость к своей национальной культуре. В статье раскрывается процесс формирования культурной идентичности через иллюстрирование сказок в технике лепки из пластических материалов. Также, авторы считают, что создание объемных иллюстраций активизирует творческое начало и оказывает влияние на формирование художественного вкуса**.** Обосновывается возможность воспитания позитивного восприятия своей национальной идентичности через создание сказочных образов из пластических материалов. Авторы приходят к выводу, что иллюстрирование народных сказок культивирует понимание самобытности родной культуры и уважение к разнообразию традиций и обычаев других национальных культур.

Ключевые слова: культура, культурная идентичность, фольклор, сказка, иллюстрация, дети, формирование.

Annotation. This article examines the relevance of the formation of cultural identity among secondary school age students. The views of various scientific researchers on the concept of "cultural identity" are analyzed. The potential of national fairy tales in the spiritual and moral education of schoolchildren is highlighted. The article substantiates the idea that schoolchildren's interest in folk art allows them to holistically perceive the world around them. The main focus of the article is on the prospect of children gaining significant knowledge about the culture, traditions, customs, and art of their ethnic group through acquaintance with folklore. The authors note that fairy tales teach children to distinguish between good and evil, to navigate the world of human relationships, and to feel a sense of belonging to their national culture. The article explores the process of forming cultural identity through the illustration of fairy tales using plastic materials. The authors also believe that creating three-dimensional illustrations stimulates creativity and influences the development of artistic taste. They argue that creating fairy-tale characters from plastic materials can foster a positive perception of one's national identity. The authors conclude that illustrating folk tales cultivates an understanding of one's native culture and a respect for the diversity of traditions and customs in other national cultures.

Key words: culture, cultural identity, folklore, fairy tale, illustration, children, formation**.**

Введение. Основные национальные ценности представляют собой ключевой элемент духовно-нравственного роста и воспитания, формирования культурной идентичности. Общество способно успешно решать масштабные национальные задачи только в том случае, если у него существует общая система нравственных ориентиров. Эти ориентиры проявляются в уважении к родному языку, сохранении самобытной культуры и ценностей, почитании памяти предков и осознанном отношении к отечественной истории.

Народная художественная культура, охватывая различные формы и жанры, обладает значительным потенциалом в области формирования у детей культурной идентичности. Эффективное продвижение в этом направлении включает в себя активное вовлечение учащихся в национальную культуру и народный фольклор, в том числе, путем создания иллюстраций к народным сказкам на занятиях по декоративно-прикладному искусству.

Создание иллюстраций к сказкам разных народов может быть действенным инструментом для преодоления культурных барьеров, расширения кругозора и повышения уважения к разнообразию других культур. Этот метод позволяет переносить традиционные сюжеты в современный контекст, делая их ближе и понятнее для школьников. Такой подход способствует сохранению и передаче культурного наследия через интересный формат создания работ в технике лепки из пластических материалов.

Изложение основного материала статьи. Культура как понятие с древних времен и до сегодняшнего дня претерпело огромное изменение в смысловом понимании. Первоначальное понятие «культура» сводилось к значению «возделывание», связанное с обработкой земли. Позже культура означала воспитание души. В современном мире это понятие сильно трансформировалось, подразумевая под собой уровень развития. По мнению ученых «уровень развития» относится сейчас к уровню развития общества, материальным и духовным его достижениям, которые отражаются в производстве, искусстве, науке, образовании и религии.

Культура сложное многогранное понятие, которому невозможно дать односложное определение, эта тема – предмет исследования фундаментальной и прикладной науки [2].

Ученые Э.С. Маркарян и М.С. Каган в своих работах культуру рассматривают как систему, в которой соединяется духовное и материальное. Основой является отношение человека к различным сторонам его жизни: биологической, производственной, духовной и социальной [4].

«Идентификация» – термин, который использовал Зигмунд Фрейд в психоанализе, при описании процесса становления личности. Другой ученый Э. Эриксон считал, что идентификация – это центр, определяющий целостность личности, систему ценностей, идеалы, социальную роль индивида и его способности, и потребности [1]. Проблемой идентификации занимался и известный отечественный ученый Лев Выготский. По его мнению, формируется и развивается сама личность и ее психика только в результате межличностных отношений в пределах социальной ситуации развития, отожествляя себя с родителями, усваивая формы и способы деятельности, а также смысловые и ценностные ориентиры.

С.Л. Рубинштейн также считает, что идентификация не может происходить в изоляции от социума. Человеку

необходимо взаимодействовать с другими людьми и культурной средой, благодаря чему происходит принятие культуры, использование ее и созидание новых культурных ценностей [7].

Идентификация является одной из причин, которая объединяет людей в группы и помогает им почувствовать себя частью общности и принадлежности к определенному этносу.

По мнению разных исследователей, культурная идентификация являет собой единение отдельной личности со своим народом, национальной культурой, с присущими ей ценностями, традициями и обычаями, языковой средой, религией. Культурная идентичность оказывает огромное воздействие на формирование жизни индивидуума, модель его поведения, мировоззрение и понимание жизненных ценностей. Способствует осмыслению и увеличению уникальности человека. Она является основой для формирования личности и определяет, как человек воспринимает себя и свое место в обществе.

Культурная идентичность наполнена традициями и обычаями, которые остаются постоянными, передаваясь из поколения в поколение. Но в самой культуре все время происходят изменения, которые связаны с адаптацией к современному миру, с его миграционными процессами, глобализацией и смешиванием культур [5], влиянием массовых медиа и социальных групп. Ввиду этого, сохранять, а тем более развивать национальную культуру становится все сложнее. Поэтому так важно прививать подрастающему поколению любовь к культурному наследию предков.

Культурная идентичность формируется благодаря некоторым аспектам, один из которых – семья. Влияния родительского фактора [3] на формирование у ребенка модели поведения в семье и обществе значительно. Семья окружает человека с первых дней и является наиболее важным звеном в формировании культурной идентичности. Естественно, что родные люди приобщают маленького человека к основным составляющим национальной культуры. Чаще всего именно семья знакомит ребенка с обычаями и религиозными ритуалами, кулинарией, обучает языку, который помогает человеку общаться с другими людьми своей культуры и передавать знания традиций и культурные ценности следующему поколению. В родной среде ребенок знакомится с национальной музыкой и танцами, народным творчеством, манерой одеваться и правилами поведения. Семья в первую очередь помогает человеку почувствовать себя частью определенной общности.

Другим звеном, являющимся фактором формирования культурной идентичности, является образование. Оно оказывает существенное влияние на человека, давая многочисленные знания о национальной истории, языке, искусстве, пропагандируя самобытность родной культуры. Важно, чтобы у ребенка формировалась позитивная идентичность. Это позволяет человеку испытывать гордость за принадлежность к своему народу и помогает реализовывать себя в жизни как целостная личность.

Один из компонентов культуры – фольклор, в котором заложены знания и мудрость народа, передаваемые потомкам образно-выразительными средствами.

Сказка, основанная на фольклорных корнях, несет в себе социальную и нравственно-педагогическую ориентацию на воспитание и обучение подрастающего поколения. Народные сказки пронизаны национальным колоритом, так как в них собраны ситуации, образы героев, сюжетные линии, которые характерны создавшему эти сказки народу.

В сказках, через простые истории, воспроизводится реальность быта, верования и ценности народа, но с фантастическими составляющими. Дети легче воспринимают язык сказочного повествования, понимая смысл, заложенный в произведении народного творчества. Волшебные истории знакомят ребят с представлением о хорошем и плохом, о добре и зле, об основах поведения и морали. Сказка учит трудолюбию, дружбе, доброте, состраданию, ориентирует детей в мире человеческих отношений, пробуждает в них лучшие чувства и стремление к духовности и нравственности.

Во всех народных произведениях, а особенно в книгах сказок, наравне с текстом, большую значимость имеют иллюстрации. Сами иллюстрации представляют собой визуализированные образы героев и особенно значимых моментов повествования. Благодаря иллюстрациям у детей, знакомящихся с народным произведением, развивается фантазия, воображение.

Читая сказку и рассматривая работы художника - иллюстратора, дети обучаются, получают информацию о культуре, традициях и обычаях народа. Иллюстрация, как графическое изображение происходящего в сказке, сильно воздействует на детей. Побуждает учащихся больше читать народные произведения, эмоционально переживать, что сближает детей с культурой своих предков.

Иллюстрирование народных сказок на занятиях по декоративно-прикладному искусству в среднем школьном возрасте представляет собой комплексный процесс, влияющий на эмоциональное состояние, восприятие культурных элементов и формирование культурной идентичности. Эти визуальные стимулы являются ключом к пониманию собственной принадлежности и активному вовлечению в культурное наследие.

В иллюстрировании сказок для каждой возрастной группы требуется индивидуальный подход. Восприятие народных произведений в каждом возрасте различное. Дошкольникам интересна яркость произведения, быстрота действий происходящего, младшие школьники активно реагируют на поступки героев, а дети среднего школьного возраста заинтересованы нюансами событий в повествовании. Эмоциональная составляющая психики ребенка среднего школьного возраста весьма изменчива, и визуальные стимулы помогают в формировании правильного отношения детей к культуре. Считается, что период среднего школьного возраста является ключевым в развитии самосознания, накоплении и усвоении духовно-нравственных ценностей.

Выполнение иллюстраций с помощью пластических материалов: глины, пластилина, теста оказывает большой эмоциональный эффект на детей. Техника лепки является весьма результативным и вдохновляющим приемом иллюстрирования народных сказок. В отличие от привычных иллюстраций, выполненных на бумаге, использование пластических материалов дает учащимся больше возможностей в изображении сказочных композиций и их детализации, так как работы выполняются объемными, то есть в трехмерном изображении. Иллюстрации из мягких материалов могут быть выполнены в виде рельефов, отдельных фигур героев или композиций, с присутствующими в них предметами быта и интерьера, элементами архитектуры, ландшафта, миром животных и растений. Особенность создания объемного произведения состоит в том, что оно воспринимается не только визуально, но и тактильно. И, если возникает необходимость, то форму созданной работы можно изменять, дополнять необходимыми деталями, наносить декор и цветовое покрытие. Такая методика развивает в детях объемно-пространственное мышление, помогает активизировать творческое начало, а также оказывает влияние на формирование художественного вкуса.

В традиционном искусстве каждой культуры существуют орнаменты, народная роспись, с часто встречающимися цветовыми сочетаниями. Знакомясь с ними ближе, используя цветовую гамму и элементы этнических орнаментов в декорировании своих произведений, наделяя героев характерными чертами, одевая их в народные костюмы, изображая конкретные детали быта, дети познают глубину и значимость национального искусства. Все это значительно способствует росту культурного самосознания.

Народные сказки, довольно часто переплетаясь со сказками других народностей, и имея схожие сюжеты, обязательно обладают национальной окраской, проявляющейся в отображении обычаев, традиций, особенностей окружающей среды. Но

суть сказок с понятиями о дружбе, взаимовыручке, о заботливом отношении между родителями и детьми, карикатурном изображении человеческих пороков остаются едиными. Знакомство со сказками других народов, погружает детей в незнакомую им культуру, вызывает интерес к ней, симпатию и принятие ее, что способствует большему взаимопониманию и уважению между людьми разных национальностей.

Роль иллюстрирования народных сказок представляет собой уникальную возможность объединить культурное наследие, творчество и образование, способствуя формированию устойчивой культурной идентичности учащихся.

Выводы. Культурная идентификация представляет собой систему формирования представления о себе, связанную с осознанием своей принадлежности к определенной национально-этнической общности, и этот процесс осознания чаще всего зависит от окружающей действительности. В условиях взросления и социализации в многонациональной среде, приобретение идентичности может стать сложным или дифференцированным, не привязанным четко к одной национальности или культуре.

Культурная идентичность играет важную роль в формировании социальной принадлежности, создавая основу для самобытности, что позволяет членам социальной группы выделить себя среди других.

Научные труды в области образования и психологии подчеркивают, что средний школьный возраст является критическим этапом формирования этнической и культурной идентичности. В этот период у детей полностью складывается понимание культуры своего и других народов, поскольку культурная и этническая идентичность включает в себя не только осознание принадлежности к своему этносу, но и способность выделяться среди других народов.

Также следует отметить, что для формирования культурной идентичности используются различные средства, включая творческую деятельность, такую как иллюстрирование сказок. Иллюстрации на занятиях декоративно-прикладного искусства способствуют эмоциональному и умственному развитию школьников, тесно связываясь с основными компонентами культурной идентичности.

Литература:

1. Бабунова, Е.С. Педагогическая стратегия становления этнокультурного воспитания детей 5-7 лет в условиях полилогического пространства дошкольного образовательного учреждения: монография / Е.С. Бабунова. – Москва: Издательство Флинта, 2015. – 406 с.

2. Грязнова, Е.В. Закономерности развития религиозной культуры в современном обществе: проблемы систематизации и философского осмысления / Е.В. Грязнова, С.Н. Березкин // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – 13 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. Каган, М.С. Философия культуры : учебное пособие для вузов / М.С. Каган. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 353 с.

5. Культурная идентичность: учебное пособие / под ред. Я.С. Иващенко. – Новосибирск: Издательство НГТУ, 2023. – 67 с.

6. Маркарян, Э.С. Теория культуры и современная наука (логико-методол. анализ) / Э.С. Маркарян. – Москва: Издательство Мысль, 1983. – 284 с.

7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – Санкт Петербург: Издательство Питер, 2002. – 720 с.

Педагогика

УДК 5.8.2

доктор педагогических наук, профессор Аманбаева Людмила Ивановна
Педагогический институт Федерального государственного
автономного образовательногоучреждения высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск);
магистрант 2 курса группы М-МПО-24 Григорьева Уйгулаана Валерьевна
Педагогический институт Федерального государственного
автономного образовательногоучреждения высшего образования
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова» (г. Якутск)

ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. С развитием человеческого общества и технического прогресса происходит совершенствование всех форм образовательной деятельности. В современном обществе среди работодателей востребованы профессионалы с высокоразвитыми личностными качествами. Перед системой образования стоит задача подготовки выпускников со сформированными профессиональными компетенциями. Особое значение на начальном этапе обучения отводится теоретической и практической деятельности. В данной статье рассматривается актуальная проблема поиска эффективных средств формирования профессиональных компетенций у студентов. Проведению исследования для выявления уровня развития профессиональных компетенций среди студентов первого курса. Реализации опытно-экспериментального исследования в трёх последовательных этапах. Первый этап – констатирующий – определение исходного уровня профессиональной компетентности студентов. Второй этап – формирующий был направлен на развитие навыков работы с кожей. Третий этап – заключительный включал подведение итогов эксперимента и анализ изменений уровня профессиональных компетенций студентов. Особое внимание уделяется влиянию внеучебной деятельности по работе с кожей на повышения уровня профессиональных компетенций у группы студентов.

Ключевые слова: профессиональная компетентность студентов, компетентностный подход, внеучебная деятельность, констатирующий этап, формирующий этап, заключительный этап.

Annotation. With the development of human society and technological progress, all forms of educational activity are being improved. In today's society, employers are in demand for specialists with highly developed personal qualities. The education system faces the challenge of preparing graduates with well-formed professional competencies. Theoretical and practical activities play a crucial role in the initial stage of education. This article addresses the pressing issue of finding effective means to develop professional competencies among students. It presents a study aimed at identifying the level of development of professional competencies among first-year students. The experimental study is conducted in three consecutive stages. The first stage is the

ascertaining stage, which involves determining the initial level of professional competence among students. The second stage is the formative stage, which focuses on developing skin-related skills. The third stage is the concluding stage, which involves summarizing the results of the experiment and analyzing the changes in the level of professional competence among students. Special attention is given to the impact of extracurricular activities related to skin care on improving the level of professional competence among a group of students.

Key words: Professional competence of students, competence-based approach, extracurricular activities, pretest, training, posttest.

Введение. В современный образовательный процесс высшего образования необходимо интегрировать практико-ориентированные методы в систему профессионального обучения студентов для преодоления разрыва между теорией и практикой, так как в условиях динамично меняющегося рынка труда и требований к квалификации выпускников становиться актуальным поиск эффективных средств формирования профессиональных компетенций у студентов. Внеучебная форма дополняет образовательную работу, которая в свою очередь включает традиционную учебную деятельность и способствует развитию у студентов практических умений, творческого и критического мышления, способности к самостоятельной деятельности. Актуальность темы определяется не только возрастающими требованиями работодателей к практической подготовке специалистов, но и необходимостью поиска эффективных педагогических моделей интеграции учебного и внеучебного процессов.

Изложение основного материала статьи. Профессиональная компетентность студентов определяется комплексом знаний, умений, навыков и личностных качеств, которая обеспечивает успешную профессиональную деятельность [1].

Компетентностный подход в современном образовании подчёркивает необходимость формирования общих так и профессиональных компетенций охватывающих методологические, технологические, коммуникативные и творческие аспекты профессий [2].

Внеучебная деятельность – это специально организованная система мероприятий и задач, которые студенты выполняют за пределами занятий в аудиториях. Она направлена на раскрытие творческих возможностей, социализацию и развитие профессиональных навыков в условиях максимально приближенных к реальной профессиональной практике.

Разнообразие её форм работы способствует развитию творческих способностей эффективному закреплению и углублению знаний и формированию ключевых компетенций.

С целью формирования профессиональных компетенций у студентов была разработана программа внеучебной деятельности для студентов бакалавров 1 курса по специальности «Технология» (учитель технологии (труда)). Данная программа была создана по работе с кожей, так как работа с этим материалом сочетает в себе технологические, дизайнерские и художественные компоненты. Способствует у студентов освоения умения работать с материалами высокого качества, владения разнообразными технологическими операциями, работать с различными инструментами по коже, а также творческого подхода к созданию изделий.

Программа рассчитана для студентов 1 курса, с нагрузкой 2 часа в неделю на 6 недель.

За основу исследования была взята «Методика диагностики профессиональных компетенций студентов» за авторством А.А. Илиджева, диагностика уровня сформированности профессиональных компетенций студентов была проведена на базе «Педагогического института ФГАОУ ВО Северо-Восточный федеральный университет им М.К. Аммосова». В эксперименте учувствовали студенты 1 курса, всего приняло участие 12 человек, 6 человек экспериментальная группа, 6 человек контрольная группа.

Опытно-экспериментальное исследование было реализовано в три последовательных этапа. Первый этап – констатирующий – определение исходного уровня профессиональной компетентности студентов. Второй этап – формирующий был направлен на развитие навыков работы с кожей. Третий этап – заключительный включал подведение итогов эксперимента и анализ изменений уровня профессиональных компетенций студентов.

На констатирующем этапе был проведено тестирование для проверки уровня профессиональных компетенций студентов, всего в тесте было 23 вопроса с тремя возможными вариантами ответов.

Исходя, из вопросов теста мы выявили четыре уровня:

Высокий уровень;

Средний уровень; начальный уровень и низкий уровень.

Да – высокий уровень (3 балла);

Затрудняюсь ответить – средний уровень (2 балла);

Нет – низкий (1 балл).

Чем выше балл, набранный в результате проведенного опроса тем выше уровень развития профессиональных компетенций у студентов.

Высокий уровень показывает, высокую степень развития компетенции. Студент уверенно владеет компетенцией, проявляя ее как в стандартных, так и в новых, сложных ситуациях. Помогает другим людям эффективно проявлять компетенцию.

Средний уровень показывает, что Студент успешно использует компетенцию для решения стандартных задач. В новых, нестандартных ситуациях компетенция проявляется в виде отдельных фрагментов, нестабильно. Отсутствуют проявления начального уровня развития компетенций/ негативные поведенческие модели. Человек четко осознает суть компетенции, демонстрирует модели поведения, подтверждающие ее. Сознательно отслеживает поведенческие проявления компетенции в собственном поведении и поведении окружающих.

Начальный уровень показывает, что студент находится в процесс освоения компетенцией. Характерные для компетенции поведенческие проявления и модели демонстрирует редко или не демонстрирует, он понимает её важность.

Низкий уровень показывает, что студент не владеет компетенцией, кроме того, демонстрирует негативные поведенческие модели. Студент не понимает важности компетенции, не пытается ее применять и развивать.

Таблица 1

Результаты проверки начального уровня знаний на контрольной и экспериментальной группе

	Высокий уровень	**Средний уровень**	**Начальный уровень**	**Низкий уровень**
Контрольная группа	0	0	2	4
Экспериментальная группа	0	1	2	3

Анализ результатов тестирования показал, что в экспериментальной группе уровень составил 30% , тогда как в

контрольной 20%. Однако в обеих группах контрольной и экспериментальной результаты по тестам были практически одинаковыми, что свидетельствует о том, что уровень подготовленности студентов примерно одинаковый.

По итогам тестирования следует отметить, что ни один из студентов не продемонстрировал ответы соответствующие высокому уровню.

На формирующем этапе проводились практические занятия с экспериментальной группой.

Для достижения цели на этом основном этапе были поставлены такие цели как:

1. Ознакомить студентов с историей происхождения материала кожа, с теоретической частью изготовления изделий, инструментами и приспособлениями и с техникой безопасности;
2. Освоить технологию изготовления изделий и работы с кожей;
3. Передача полученных знаний на практике, проведение мастер-класса и организация выставки своих работ.

После изучения программы занятия нами проведена оценка практических работ по трем критериям (100 бальная система оценивания).

Таблица 2

Критерий 1. Оценка самостоятельного освоения теоретического материала

Критерий оценки	01	02	03	04	05	06
Глубина понимания основных свойств кожи (25 баллов)	16	20	20	23	19	17
Знание методов обработки и подготовки кожи (25 баллов)	18	21	20	22	18	19
Освоение терминологии и специализированной лексики по теме (25 баллов)	13	23	20	23	15	16
Умение применять теоретические знания на практике (анализ, объяснение процессов, создание алгоритма работы) (25 баллов)	15	18	20	25	20	16
Итоговая оценка	62	82	78	94	72	68

Таблица 3

Критерий 2. Оценка изготовления кожаных изделий

Критерий оценки	01	02	03	04	05	06
Технологическая карта изделия (10 баллов)	7	9	8	10	8	7
Точность и качество обработки кожи (25 баллов)	16	18	19	24	17	15
Оригинальность и творческий подход (20 баллов)	15	17	15	19	12	14
Техническое исполнение и аккуратность (20 баллов)	12	18	15	20	18	13
Соответствие изделия заданным требованиям (15 баллов)	7	12	7	14	11	8
Завершённость и презентабельность готового изделия (10 баллов)	7	8	8	10	8	6
Итоговая оценка	64	82	72	97	74	63

Таблица 4

Критерий 3. Оценка проведения мастер-класса

Критерий оценки	01	02	03	04	05	06
Подготовка и организация мастер-класса (20 баллов)	11	18	14	19	15	11
Качество и доступность подачи материала (20 баллов)	10	17	15	20	14	10
Практическая демонстрация и техника работы (20 баллов)	11	15	14	19	16	11
Взаимодействие с участниками, ответы на вопросы (20 баллов)	10	20	15	20	15	10
Подведение итогов, результаты работы и творческие решения участников (20 баллов)	11	15	15	19	14	10
Итоговая оценка	53	85	73	97	74	52

от 85 до 100 – высокий уровень;
от 60 до 84 – средний уровень;
от 50 до 60 – начальный уровень;
ниже 50 – низкий уровень.

Таблица 5

Итоговая оценка работ студентов

	Оценка самостоятельного освоения теоретического материала	Оценка изготовления кожаных изделий	Оценка проведения мастер-класса	Итог
01	62	64	53	59,67%
02	82	82	85	83%
03	78	72	73	74,33%
04	94	97	97	96%
05	72	74	74	74%
06	68	63	52	73,33%

Работа студентов оценивалась по трём критериям, максимальное количество баллов составляло 100. Как видно из

таблицы, высокий уровень достигнут у одного студента, средний уровень у четырёх, а низкий уровень отсутствует.

Контрольный этап включает повторное тестирование, направленное на определение уровня профессиональных компетенций студентов. Результаты тестирования классифицируются по четырём уровням: высокий (59-69 баллов), средний (42-58 баллов), начальный (35-41 балл) и низкий (менее 35 баллов).

Таблица 6

Результаты проверки уровня знаний контрольной и экспериментальной группы в конце эксперимента

	Высокий уровень	**Средний уровень**	**Начальный уровень**	**Низкий уровень**
Контрольная группа	0	1	2	3
Экспериментальная группа	1	4	2	0

Из предоставленной таблицы можно сделать вывод, что проведённая внеучебная работа в области работы с кожей существенно повысила уровень знаний студентов экспериментальной группы на 50%. В результате тестирования выявлено положительное улучшение уровня профессиональных компетенций у студентов, а также практических знаний по изученной теме и повысился интерес к творческим занятиям.

Таким образом, можно утверждать, что внеучебная деятельность способствовала повышению у студентов смелости в действиях, уверенности в своих способностях, свободного владения инструментами и материалом, а также приобретению практических умений передачи знаний другим, что является ключевыми факторами при формировании профессиональных компетенций. Студенты начали дополнять, изменять и преобразовывать знакомый материал в новых ситуациях, находить новые приёмы решения задач, проявлять самостоятельность и инициативность. Уровень теоретических знаний значительно повысился, а так же возрос интерес к декоративно-прикладному искусству.

Выводы. Внеучебная деятельность является эффективным средством формирования профессиональных компетенций студентов, дополняющим и расширяющим возможности традиционного обучения. Практическая направленность, основанная на изготовлении кожаных изделий, способствует развитию технологических умений, творческого мышления и организационных умений, необходимых будущему специалисту. Разработанная программа внеучебной работы обеспечивает систематическое и мотивационное вовлечение студентов в профессиональную деятельность, повышая их качество подготовки.

Результаты эксперимента потвердели, что проведенная внеучебная деятельность является эффективным средством для формирования профессиональных компетенций студентов.

Литература:

1. Куликов, В.И. Компетентностный подход в высшем профессиональном образовании / В.И. Куликов. – Москва: Наука, 2020. – 178 с.

2. Миронова, С.А. Методы формирования профессиональных компетенций студентов / С.А. Миронова // Педагогика и психология образования. – 2021. – № 1. – С. 67-74

Педагогика

УДК 37.014.1

кандидат исторических наук, доцент Аппакова-Шогина Нурия Закариевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Поволжский государственный университет физической культуры, спорта и туризма» (г. Казань)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ЗНАНИЯ

Аннотация. Традиционное образование функционирует как транслятор научных знаний. Развитие науки создает поле постоянно обновляющихся знаний в рамках расширяющегося количества научных дисциплин. Рост объема знаний проявляется на уровнях обыденного, квазинаучного, научного, технического и философского знания. Таким образом, метапроблемой современного образования становится проблема не «Как изучать», а «Что изучать». Традиционная трансляционная модель образования отстает от потребностей социального прогресса. В связи с чем в статье предлагаются две модели образовательного процесса. Первая – трансформационная модель включает два уровня процессов: вертикальный процесс перехода от неявного знания к явному, затем горизонтальная трансформация обыденного и квазинаучного знания в знание научное и философское, или интегральное общенаучное. Вторая модель инновационного образования предполагает ориентацию не на воспроизводство имеющихся знаний, а на производство нового знания с целью развития творческих способностей человека. В статье даны основные характеристики инновационной модели образования. Реализации этой модели способствуют внедрение в процесс образования информационных технологий, использование нейросетей и искусственного интеллекта.

Ключевые слова: модель образования, инновационное образование, традиционное образование, наука, явное и неявное знание, квазинаучное знание, обыденное знание.

Annotation. Traditional education functions as a translator of scientific knowledge. The development of science creates a field of constantly updated knowledge within an expanding number of scientific disciplines. The growth of knowledge is manifested at the levels of everyday, quasi-scientific, scientific, technical and philosophical knowledge. Thus, the problem of "What to study" rather than "How to study" becomes a meta-problem of modern education. The traditional translational model of education lags behind the needs of social progress. In this regard, the article suggests two models of the educational process. The first, the transformational model, includes two levels of processes: the vertical process of transition from implicit to explicit knowledge, followed by the horizontal transformation of ordinary and quasi-scientific knowledge into scientific and philosophical knowledge, or integral general scientific knowledge. The second model of innovative education involves focusing not on the reproduction of existing knowledge, but on the production of new knowledge in order to develop a person's creative abilities. The article presents the main characteristics of the innovative model of education. The implementation of this model is facilitated by the introduction of information technologies into the educational process, the use of neural networks and artificial intelligence.

Key words: model of education, innovative education, traditional education, science, explicit and implicit knowledge, quasi-scientific knowledge, and everyday knowledge.

Введение. Образование исторически сформировалось как трансляционный механизм передачи социально значимого

знания для сохранения целостности социума и обеспечения общественного прогресса. Современное образование функционирует в той же модели: социально значимым признается научное знание, трансляция которого направлена на общественно значимую деятельность в производственной, социальной и иных формах. Однако конец XX века демонстрирует неэффективность этой модели, так как развитие науки приобретает невиданные ранее масштабы и скорость, а социальная практика предъявляет все больше претензий к «оторванности» знаний, получаемых в стенах образовательных учреждений различных форм от реальных нужд общества. Образование оказалось в тисках критики. Развитие же технологий искусственного интеллекта критично влияет на систему образования, также формируя потребность в изменении модели образовательного процесса. Таким образом, целью статьи является описание трансформационной и инновационной моделей образовательного процесса в условиях современных научных и технологических вызовов.

Изложение основного материала статьи. Современный мир, насыщенный доступной информацией, предъявляет к человеку требование не просто знать, а иметь представление – что именно надо знать, что важно в данный момент, а что может стать важным в перспективе. И формирование этого представления становится ключевой задачей образовательной системы. Метапроблемой современного образования становится проблема не «Как изучать» (характерная для традиционной педагогики), а «Что изучать».

В связи с этим актуализируется вопрос – какие именно знания важны, что именно следует преподавать. В структуре знания можно выделить несколько уровней – обыденное знание, научное знания, квазинаучное (ненаучное) знания, философское (метафизическое) знание. Это вербализованное, символически оформленное «явное» знание, доступное для изучения в различных формах, в том числе с использованием дистанционных технологий. Наряду с этим знанием можно говорить и о «неявном знании» как знании глубоко индивидуальном, невербализованном, относящимся к сфере личного опыта, интуиции, творчества, той стороне человеческой личности, которую невозможно формализовать, но которая активно влияет на процессы мышления и деятельности. И, последнее, можно говорить о «практическом» знании, позволяющем приспосабливаться, выживать, поддерживать жизненные функции организма. Таким образом, представление о сложном спектре знаний, которые влияют на жизнь современного человека, формирует новый взгляд и решение проблемы «что изучать».

Техногенная цивилизация отличается постоянной генерацией новых альтернативных гипотез и теорий (порой противоречивых), большинство из которых быстро устаревают и становятся ненужными. Динамичность явных (формальных) научных знаний, формирует ситуацию, когда определенность границ «правильных» и «неправильных», «нужных» и «ненужных» знаний становится весьма условным. Издание учебной литературы не в состоянии успевать за развитием научных теорий и появлением новых научных фактов. Часто для того чтобы новое открытие добралось до студента и школьника, требуется более 20 лет. Это становится мощным барьером в попытке организовать обучение на основе новых актуальных научных знаний, поскольку многие знания отвергаются, не успев найти технологического развития и научного доказательства. Рост темпов развития науки приводит к сокращению циклов обновления знаний. При этом "время жизни" научных теорий становится сопоставимым с циклом обучения в традиционных образовательных учреждениях и оказывается более коротким, чем средняя продолжительность жизни и период активной производственной деятельности человека. Это создает принципиально иные требования к взаимодействию науки и образования, ставя перед образованием задачу обеспечения процесса непрерывной и интенсивной профессиональной переподготовки, развития не только преподавателей и учителей, но и всех членов общества. М.Кастельс эту новую формирующуюся модель социального бытия определяет как «пространство потоков», приходящее на смену «пространству мест» [1, С. 355]. Это образ нового будущего – текучего, изменчивого, неопределенного, индетерминированного, нестабильного: «трансформация времени в информационно-технологической парадигме в том виде, в каком она формируется социальной практикой, будучи неразрывно связанной с возникновением пространства потоков, является одним из оснований нового общества, в которое мы вошли» [1, С. 399].

Другой проблемой становится то, что структура научных знаний становится все более разветвленной. Наука сегодня включает сотни дисциплин, которые, с одной стороны, все теснее взаимодействуют друг с другом, а с другой – актуализируют проблему внутринаучной демаркации. Где заканчивается физика и начинается химия? Как могут взаимодействовать биология и психология? Как физика взаимодействует с «нефизикой» – историей, антропологией, археологией, социологией? Имеет ли право существовать признанная антинаучной «новая хронология» А. Фоменко, созданная как результат использования математических методов и астрономических данных для разработки новой исторической концепции? Какая наука формирует достоверную картину мира? Бурное развитие науки становится объективной причиной, тормозящей интеграционные процессы в науке. Развитие науки становится все более похожим на описанное в Библии строительство Вавилонской башни, которое, как известно, прекратилось потому, что, потеряв общий язык, люди перестали понимать друг друга. Как естественный результат, составление образовательных программ, основанных исключительно на дисциплинарной парадигме и полностью адекватной структуре научных знаний, становится фактически невыполнимой задачей.

К тому же, в настоящее время допускается существование различных отличающихся друг от друга теорий (исследовательских программ) как элементов объективно-истинного знания как в естественных, так и гуманитарных науках. Предельно эту ситуацию в развитии науки описал П.Фейерабенд, считавший, что «наука гораздо ближе к мифу, чем готова допустить философия науки. Это одна из многих форм мышления, разработанных людьми, и не обязательно самая лучшая» [5]. Разработанный им принцип «допустимо все» является с его точки зрения гарантией от процессов догматизации науки и научного познания. В условиях, когда наука испытывает трудности и перестала быть фетишем система образования вновь вернулось к дилемме: что важнее – знания или действительность?

И если мы признаем приоритет действительности – более сложной, многогранной, чем все научные знания в совокупности, мы вновь возвращаемся к вышеозначенному вопросы – так «что учить»? Поиск ответа на этот вопрос выводит нас вновь на совокупность всех видов знания. Понимание того, что каждый вид знания – это грань реальности, то ответ возможен такой: необходимо использовать все виды знания. Например такое квазинаучное знание, как искусство, способно дать знание целостное, эмоционально окрашенное, сущностно значимое представление и мире. Один из моих университетских преподавателей говорил нам: работайте не только в архивах, но и читайте литературу, ибо порою книга может настолько точно передать «существо» эпохи, как ни одна научная монография. Такого рода знания могут заявлять претензии на явное описание действительности, а могут нести те или иные смыслы неявно, как бы в скрытой форме. Авторы в этом случае реально могут участвовать в порожденной квазинаучной составляющей знаний. Исходя из вышесказанного, литературно оформленные мысли Ф.М. Достоевского или Л.Н. Толстого не могут быть отнесены к научным знаниям. Однако очевидно, что эти великие писатели породили квазинаучные знания, на основании которых можно порождать новые теоретические модели и объяснять социальную, нравственную, психологическую, историческую реальность.

Весь спектр таких квазинаучных произведений можно также разделить на явные, формализованные, и неявные,

выраженные в культурных, знаковых и иных инвариантах, присущих тому или иному художественному направлению, школе, группе единомышленников, образующих такие социальные подпрограммы, которые непосредственного отношения к науке не имеют, но способны как влиять на личностную картину мира, так и способы познания мира. Поэтому современное образование как средство освоения мира должно обеспечивать интеграцию различных способов видения и освоения мира, что позволит увеличить творческий потенциал человека для свободных и осмысленных действий, целостного и открытого восприятия мира.

Однако ценность квазинаучного знания для образования не только в его функции дополнения научного знания иной формализованной информацией. Более важно то, что правильно организованное в процессе конкретной учебной деятельности взаимодействие с квазинаучным знанием позволяет существенно расширить «каналы взаимодействия» обучающегося с внешним миром, развивая метафорическое, абстрактное и символическое мышление, что имеет непосредственное отношение к креативным способностям человека, учитывая, что в новом технологическом мире на смену рутинной работе придут символические и концептуальные виды деятельности. Таким образом, мы наблюдаем возрожденный интерес к квазинаучному (ненаучному) знанию как фактору формирования креативного мышления, расширяющему масштабы мировоззрения.

Ненаучные знания формулируются на обыденном языке, который менее формализован, более вариативен и богат, нежели язык научный. К тому же, обыденный язык имеет и оценочную составляющую (в отличие от объективного научного языка), что, наряду с эмоциями, качественно отличает человека от технологий искусственного интеллекта, формируя его уникальную субъектность. Этой точки зрения придерживаются и ученые, например, М. Полани, И. Нонака, Х. Такеучи: «Нам, возможно, следует уделять больше внимания не только знаниям, передаваемым в явной форме (выраженным в словах, цифрах, уравнениях, руководствах и порядке действий), но также знаниям, передаваемым в подразумеваемой форме. Последние связаны с эмоциями, чувствами и убеждениями. Они приобретаются через опыт и передаются только косвенным путем» [2; 3].

Особенность современного общества состоит в том, что появляются качественно иные возможности обмена знаниями через технические средства с использованием новых формализованных компьютерных языков, основанных на определенных информационных протоколах. Все прежние языки – научный, обыденный, литературный трансформируются языком современных информационных сетей. До информационной революции мысль становилась достоянием всех через науку, далее через технологию и производство. Отсюда была ориентация образования на научные знания. Теперь уже мысль в форме информации распространяется иными каналами. Она становится общедоступной, быстро распространяется, проникает в любые сферы жизни и в сегменты общества. Отсюда можно сделать вывод об усилении веса ненаучных знаний в жизни как отдельных людей, так и общества в целом. Это фундаментальное положение, из которого также следует, что современное образование должно целенаправленно работать не только со знанием, нашедшим оформление в традиционных научных канонах, но и со знанием философским, квазинаучным и обыденным. Этот подход позволяет создать новую образовательную модель трансформации знания. Эта модель включает два уровня процессов: сначала процесс перехода от неявного обыденного, квазинаучного, научного и философского знания к явному (вертикальный процесс), затем трансформация обыденного и квазинаучного знания в знание научное и философское, или интегральное общенаучное (горизонтальный процесс).

Разделение знания на явное и неявное определяет формы существования знаний. Разделение знаний на ненаучные, квазинаучные, научные и философские связано со способом производства и передачи знаний, степенью их структурно-логической формализации. Модель демонстрирует сложное взаимодействие разных форм знания. Здесь задача образования заключается в том, чтобы способствовать формированию знания на всем обозначенном поле распространения знания научного, квазинаучного, обыденного в явном и неявном виде. С точки зрения организации учебной деятельности особый интерес представляет работа со знаниями неявными. В процессе образования актуальной становится перевод неявных, и прежде всего обыденных, знаний, в некоторую осознанную форму. При этом важно, что образование выполняет определенную работу по формализации, которая в той или иной степени более присуща науке. В этой модели научное знание не царствует, но управляет.

Трансформацию системы образования можно рассмотреть и с точки зрения природы образовательного процесса в рамках моделей традиционного и инновационного образования. Традиционная модель ориентирована на воспроизводство традиционных знаний с целью формирования прагматических (профессиональных) знаний. Инновационная модель ориентирована на производство нового знания с целью развития творческих способностей человека.

Рассмотрим основные характеристики этих моделей. Традиционная модель образования предполагает:

1. Обучение профессионально образованными экспертами (преподаватель – эксперт).
2. Трансляция знаний с низкой вариативностью учебных программ и обучающий технологий.
3. Декларативные знания.
4. Внешние, социально обусловленные стимулы к обучению.
5. Коллективистская образовательная среда.

Инновационная модель образования предполагает:

1. Обучение через реальную деятельность (преподаватель – практик).
2. Производство знаний научного содержания с высокой вариативностью учебных программ и обучающих технологий.
3. Ситуативные, процедурные знания.
4. Внутренние стимулы к обучению.
5. Индивидуалистическая, кооперативная, контекстная образовательная среда.

Предложенные модели описывают процесс трансформации знаний как в сознании отдельного человека, так и процессы в организации и обществе в целом. Природу инновационной модели можно определить как «самообучающуюся», природу традиционной модели – как «научающую». П. Сенге считает, что появление самообучающейся организации возможно при развитии системного мышления, развития личности и ментальных моделей, формировании общего видения в процессе группового обучения. Системное мышление предполагает понимание целостности явлений, развитие личности означает развитие личного видения, овладение энергией, воспитание терпения и объективности в восприятии мира. Ментальные модели подразумевают неосознаваемые предположения, влияющие на понимание мира и выбор моделей поведения. Общее видение формируется в процессе группового обучения как конвенциональная картина будущего. Групповое обучение нацелено на развитие диалога как формы борьбы с предрассудками и стереотипами, что формирует синергию мышления и действия членов группы [4, С. 17].

Развитие информационных технологий не только дает широчайшие возможности к доступу знаний, но и расширяет возможности индивидуального и коллективного образования для создания нового знания. Поэтому от образования ожидается построение процесса, в центре которого находятся не некоторые знания, а инструментарий генерирования новых знаний. Новый способ кодирования и передачи информации качественно влияет на личные и социальные коммуникации,

порождает новую – виртуальную – реальность. Поэтому современное образование призвано не только обучить работе с новыми инструментами (этого достаточно для общества индустриального), но и дать инструментарий по разработке разнообразных технологических процессов с использованием IT-технологий, нейросетей и искусственного интеллекта. Использование IT-технологий в образовательном процессе имеет как позитивный, так и негативный потенциал. Позитивный аспект – как технологической основы формирования инновационной модели образования. Негативный аспект – выхолащивание образовательного процесса, в котором не только создание нового знания, но и трансляция его будет по «доверчивости» или «лени» отдано на откуп «искусственному интеллекту», что неизбежно уничтожит в человеке его творческое и созидательное начало и сформирует обслуживающую и потребляющую субъектность.

Выводы. В качестве выводов отметим следующее:

1. Эпоха постмодерна подвергает серьезному сомнению ценность научной рациональности и безграничность ее влияния на другие сферы жизнедеятельности, в том числе систему образования. Все более востребованным становится образование, не покорно следующее за логикой развития науки, а порождающее свои собственные образцы жизнедеятельности. Если принять идею о единстве образовательного, социального и профессионального пространств, то следует переосмыслить роль образования не только как пассивного исполнителя «социального заказа», но как реальной среды, формирующей образ будущего и механизмы его достижения.
2. Трансформационная модель образования должны обеспечить возможность работы со всем многообразием имеющихся знаний – научных, квазинаучных, обыденных и философских, существующих в явном и неявном виде, продвигаясь от знаний неявных к знаниям явным и трансформируя слабо структурированные обыденные, квазинаучные и философские знания в научные логически структурированные знания.
3. Инновационная модель образования ориентируется не на трансляцию и воспроизводство имеющихся знаний, а на производство нового знания, опираясь в этом процессе на современные информационные технологии.

Литература:

1. Кастельс, М. Информационная эпоха: экономика, общество и культура / М. Кастельс; пер. с англ. под науч. ред. О.И. Шкаратана. – М.: ГУ ВШЭ, 2000. – 608 с.
2. Нонака, И. Компания – создатель знания. Зарождение и развитие инноваций в японских фирмах / Икудзиро; пер. с англ. Нонако И., Такеучи Х.. – М.: Олимп-Бизнес, 2003. – 384 с.
3. Полани, М. Личностное знание: На пути к посткритической философии/ Майкл Полани; пер. с англ. под общ. ред. В.А. Лекторского, В.И. Аршинова. – Москва: Прогресс, 1985. – 344 с.
4. Сенге, Питер М. Пятая дисциплина: Искусство и практика самообучающейся организации / Питер Сенге; пер. с англ. Б.С. Пинскер. – Москва: Олимп-бизнес, 1999. – 406 с.
5. Фейерабед, П. Против метода: очерк анархистской теории познания / П. Фейерабенд; пер. с англ. А.Л. Никифирова. – Москва: АСТ: Хранитель, 2007. – 413 с.

Педагогика

УДК 37.013.42

аспирант 3 курса кафедры педагогики Артемов Виктор Михайлович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ

Аннотация. Сегодня старшеклассники сталкиваются с множеством социальных задач и вызовов, требующих от них способности вести себя в социуме, эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, решать конфликты и находить общий язык. Данная статья посвящена именно этим вопросам и представляет собой анализ сущности и структуры понятия "социальная компетентность старшеклассников». Введение объясняет актуальность исследования данной темы в современном образовании. Автор рассматривает теоретические аспекты социальной компетентности старшеклассников и выделяет основные компоненты данного понятия. На основе проанализированной психолого-педагогической литературы можно сказать, что социальная компетентность одна из ключевых и особенно важна для обучающихся старших классов. Все выделенные компоненты, входящие в социальную компетентность взаимосвязаны между собой и вместе образуют социально-значимую характеристику личности, которая позволяет ему успешно функционировать в обществе и достигать своих целей. В статье подчеркивается, что обучающиеся с высокой социальной компетентностью обычно обладают навыками коммуникативной гибкости, умением слушать и понимать других, адаптироваться в новом коллективе. Социальная компетентность играет весомую роль для овладения успешными навыками коммуникации и помогает старшеклассникам быть адаптивными и эмоционально устойчивыми в различных ситуациях. Результаты анализа психолого-педагогической литературы в данной области позволяют лучше понять процесс формирования социальной компетентности у старшеклассников и разработать эффективные программы её развития. Данная статья будет полезна будущим педагогам, классным руководителям обучающихся старших классов.

Ключевые слова: компетентность, обучение в старшей школе, социальная компетентность, старший школьный возраст, формирование социальной компетентности.

Annotation. Today, high school students face a multitude of social tasks and challenges that require their ability to behave in society, interact effectively with others, resolve conflicts, and find common ground. This article is devoted specifically to these issues and is an analysis of the essence and structure of the concept of "social competence of high school students." The introduction explains the relevance of the study of this topic in modern education. The author examines the theoretical aspects of high school students' social competence and identifies the main components of this concept. Based on the analyzed psychological and pedagogical literature, it can be said that social competence is one of the key and especially important for high school students. All the identified components of social competence are interconnected and together form a socially significant characteristic of a person that allows him to function successfully in society and achieve his goals. The article emphasizes that students with high social competence usually have skills of communicative flexibility, the ability to listen and understand others, and adapt to a new team. Social competence plays a significant role in mastering successful communication skills and helps high school students to be adaptive and emotionally stable in various situations. The results of the analysis of psychological and pedagogical literature in this field make it possible to better understand the process of forming social competence in high school students and develop effective programs for its development. This article will be useful for future teachers and classroom teachers of high school students.

Key words: competence, high school education, social competence, high school age, formation of social competence.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» по теме: «Формирование социальной активности обучающихся в образовательной организации»

Введение. Цель данной научной статьи состоит в рассмотрении сущности и структуры понятия «социальная компетентность старшеклассника».

С недавнего времени в системе Российского образования появился такой термин как «компетентностный подход», который предполагает под собой систематизированную организацию обучения и воспитания, направленную на достижение образовательных результатов.

Под словом «компетентность» следует понимать особую форму организации знаний, умений и навыков, способностей личности, которые помогают быть успешным и быстро адаптироваться в обществе, опираясь на систему своих взглядов.

Компетентность – это интегрированная характеристика личности, в основе которой лежат внутренние мотивы, ценности, способности человека, помогающие в решении социальных задач.

Существует множество компетентностей, которые следуют формировать у старшеклассников такие как: познавательная, интеллектуальная, информационная, технологическая, социальная и др. Одной из значимых компетентностей является социальная, которая особенно важна для старшеклассников в современном обществе.

Изложение основного материала статьи. Рассмотрим более подробно сущность и структуру социальной компетентности старшеклассников. Понятие социальная компетентность подразумевает под собой способность личности грамотно выстраивать взаимоотношения с другими людьми в изменяющемся социальном пространстве. Социальная компетентность включает освоение вариантов общения с людьми разных возрастных категорий, принадлежащих к разному социальному статусу.

Процесс формирования социальной компетентности старшеклассников предполагает проектирование и моделирование в процессе образования ситуаций, которые несут в себе воспитательную составляющую и задают контекст будущей социальной жизни и деятельности обучающихся.

Н.В. Калинина под термином «социальная компетентность» предлагает понимать совокупность определенных знаний и возможностей человека устанавливать эффективный контакт с другими людьми и возможность быстрой адаптации в новом коллективе [6].

Социальная компетентность, по словам Е.В. Коблянской, включает способность выбирать подходящие социальные ориентиры и успешно организовывать свои действия, корректно определяя приоритеты. Е.В. Коблянская определяет социальную компетентность как качество человека, который является активным участником трудового процесса и данного общества, и связано с соблюдением социальных норм, которые регулируют нашу повседневную жизнь и взаимодействие между членами общества [2].

Е.В. Прямикова и Н.В. Веселкова в своих работах подчеркивают, что в социальную компетентность входят способности человека ориентироваться в общественной среде и грамотно взаимодействовать с ней [1].

Опираясь на взгляды Е.А. Тютюсовой, мы можем сказать, что «социальная компетентность – это результат освоения личностью социально-значимых качеств, которые помогают в выстраивании гармоничных отношений, решении социальных проблем и конструктивном решении конфликтных ситуаций» [2].

По мнению В.Н. Куницыной, социальную компетентность стоит характеризовать как систему социальных знаний и навыков в процессе взаимодействия людей, которые помогают в принятии наиболее оптимальных решений, учитывая все нюансы ситуаций. Так же под социальной компетентностью понимается социально-психологическая подготовленность человека к выбору социальных ориентиров и способность организовывать свою деятельность в соответствии с этими ориентирами [4].

Социальную компетентность старшеклассника так же можно трактовать как личностное свойство, которое помогает выстраивать межличностные отношения на основе взглядов и принципов. Так же к социальной компетентности можно отнести лидерские качества и умение вести за собой коллектив.

Изучая работы исследователей в области педагогики и психологии, можно сказать в содержании социальной компетентности обучающихся старших классов выделяют разные составляющие:

1. По мнению, В.Н. Куницыной в социальную компетентность входят вербальные, коммуникативные, социально-психологические компетенции и самоидентификация [4].

2. Опираясь на исследования И.А. Зимней и Н.А. Гончаровой можно сказать, что социальный статус, система социальных знаний, умение правильно выстраивать свои приоритеты и выбирать социальные ориентиры тоже входят в социальную компетентность [4].

3. Дж. Равен же считал, что в социальную компетентность входят результаты деятельности человека [4].

В психолого-педагогической литературе в структуре социальной компетентности старшеклассника выделяются различные компоненты.

С.Г. Петухов выделяет следующие компоненты социальной компетентности обучающихся старших классов:

1. Когнитивный: знания о правилах поведения в социуме, его структуре.

2. Мотивационный: мотивы проявления активности в учебной и внеучебной деятельности.

3. Ценностно-смысловой: выстраивание системы ценностей, побуждений; анализ ценностей общества, их принятие или аргументированное отторжение.

4. Поведенческий: проявление социальных качеств в обществе, умение грамотно действовать в нестандартных ситуациях с опорой на систему своих взглядов [3].

Анализируя данную структуру социальной компетентности старшеклассника, мы можем сказать, что все компоненты неразрывно связаны между собой и вытекают один из другого. Именно поэтому при формировании социальной компетентности педагогам важно обращать внимание на способность обучающегося применять свои знания в практической деятельности, выстраивая эффективное сотрудничество с людьми разных социальных ролей.

М.И. Лукьянова рассматривая социальную компетентность как особенность личности, проявляющуюся во взглядах и установках, выделяет такие компоненты как:

1. Мотивационно-ценностный: побуждения к действиям в обществе, стремление к достижениям своих целей, отношение к системе нравственных ценностей в обществе.

2. Операционно-содержательный: система знаний об общественных нормах, позволяющих анализировать свои и чужие поступки; способность прогнозировать результат общения с людьми; умение убеждать других людей, грамотно аргументируя свою точку зрения.

3. Эмоционально-волевой: заключается в способности контролировать свои действия, готовности брать ответственность за свои поступки и их последствия [5].

Ю.А. Трифонова и Т.Г. Пушкарева в своих работах выделяют три компонента структуры социальной компетенции старшеклассников:

1. Целеполагание: мотивы и движущие силы деятельности человека, способность самостоятельно организовывать свое время, анализировать и прогнозировать свои действия.

2. «Ориентация на другого»: выстраивание системы общественных ценностей с опорой на ближайшее окружение.

3. Оценивание личностного ресурса: социальная мобильность человека и умение адаптироваться в различных коллективах, выстраивая гармоничные отношения, не противоречащих собственным убеждениям и нравственным нормам [7].

Все компоненты взаимосвязаны между собой и вместе образуют общую социальную компетентность старшеклассника, которая позволяет ему успешно функционировать в обществе и достигать своих целей.

Педагогам необходимо учитывать все составляющие социальной компетентности, а также особенности старшего школьного возраста, ведь сегодня старшеклассники сталкиваются с множеством социальных задач и вызовов, требующих от них способности вести себя в социуме, эффективно взаимодействовать с окружающими людьми, решать конфликты и находить общий язык.

Выводы. Изучив различные подходы к структуре понятия «социальная компетентность старшеклассника», мы можем сказать, что в социальную компетентность входят:

1. Представление об устройстве общества: знание социальных институтов, современных социальных проблем и тенденций для эффективного взаимодействия в коллективе.

2. Мотивация общественных поступков, направленных на достижение личных и общественных целей.

3. Самоконтроль: умение контролировать и регулировать собственные действия, опираясь на общественные нормы; адекватная оценка своих действий при взаимодействии с другими людьми.

4. Конструктивное взаимодействие: выстраивание межличностных отношений, приносящих эффективное сотрудничество; умение разрешать конфликты «экологичным путем», идя на компромисс и учитывая мнения сторон конфликта.

5. Прогнозирование: умение правильно применять свои коммуникативные и организаторские способности, учитывая последствия для всех сторон коммуникации с осознанием своей зоны ответственности.

Таким образом, мы можем сделать вывод, что социальная компетентность старшеклассника представляет собой совокупность фундаментальных знаний о функционировании общества, его структуре, помогающих выстраивать взаимодействие в коллективе, умение нести ответственность за общественные поступки в соответствии со своими действиями и социальной ролью в данном коллективе.

Формирование социальной компетентности в старшем школьном возрасте является гарантом успешности человека, готовности к жизненному самоопределению и преодолению трудностей на основе как теоретических знаний, так и жизненного опыта. Выработанные стратегии социального поведения в старшем школьном возрасте помогут в дальнейшем отстаивать свою позицию, грамотно аргументируя свою точку зрения.

Литература:

1. Веселкова, Н.В. Социальная компетентность взросления: учебное пособие / Н.В. Веселкова, Е.В. Прямикова. – Екатеринбург: Урал, 2005. – 290 с.

2. Горбунова, И.В. Структура социальной компетентности личности, социально-эмоциональная компетентность личности / И.В. Горбунова // Образование личности. – 2021. – № 3-4. – С. 41-46

3. Гущина, Т.Н. Социально-педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности обучающегося: технологический аспект / Т.Н. Гущина // Ярославский педагогический вестник. – 2020. – № 5(116). – С. 8-16

4. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2018. – 42 с.

5. Кайванов, В.А. Условия и технологии развития социальной компетентности подростков / В.А. Кайванов // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – №. 72-4. – С. 122-124

6. Калинина, Н.М. Значение театральной педагогики К.С. Станиславского в современном образовательном пространстве (театральные методики в условиях начальной школы) / Н.М. Калинина // Электронный периодический рецензируемый научный журнал «SCI-ARTICLE. RU». – 2023. – 154 с.

7. Лапшова, А.В. Формирование социально-профессиональной компетентности будущих педагогов / А.В. Лапшова, Е.А. Уракова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 71-1. – С. 202-204

8. Нагайченко, Н.Н. Социальная компетентность старшеклассников: содержание и структура понятия / Н.Н. Нагайченко // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – № 3. – С. 14-19

9. Чекушкина, Е.Н. Социально-коммуникативные способности в структуре социальной компетентности / Е.Н. Чекушкина, Е.Н. Родина // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 3-1. – С. 683-689

УДК 378.2
кандидат педагогических наук, доцент Артемьева Юлия Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Депсамес Лидия Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доцент Яковлева Светлана Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВИЗУАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ДВИГАТЕЛЬ ЛОЯЛЬНОСТИ: ИНТЕГРАЦИЯ В СТРАТЕГИЮ БРЕНДА

Аннотация. Статья посвящена особенностям проектирования визуальной айдентики магазина для хобби и творчества. В условиях роста творческой активности аудитории и усложнения ассортимента розничной среды формируется задача разработки гибкой, адаптивной и эмоционально насыщенной айдентики, способной обеспечить функциональность, узнаваемость и вовлеченность различной целевой аудитории. В работе систематизированы ключевые понятия (фирменный стиль, айдентика, визуальная идентичность, дизайн-проектирование, handmade-эстетика), представлены принципы формирования единого терминологического поля и концептуальной целостности исследования. Рассматриваются три уровня реализации айдентики: визуальный, вербальный и аудиовизуальный, усиливающие связь бренда с целевой аудиторией через мультимодальные контакты. На основе анализа отечественной и международной практики выделены критически важные требования к проектированию фирменного стиля магазина творческих материалов, включая модульность логотипа, адаптивность носителей, пространственные решения и тактильные текстуры. Предложены практические рекомендации по созданию дизайн-системы для магазина художественных товаров с учетом триады функциональность-эмоциональное воздействие–узнаваемость. В качестве примера обсуждается синергия минимализма и максимализма и концепции контекстного переключения в зависимости от целевой аудитории. Статья актуальна для дизайнеров, маркетологов и менеджеров по брендингу, заинтересованных в разработке устойчивых и конкурентоспособных визуальных идентичностей в сфере творчества.
Ключевые слова: визуальная айдентика, визуальная навигация, дизайн-образование, дизайн-проектирование, модульная система, профессиональное образование, фирменный стиль.
Annotation. The article is devoted to the features of designing the visual identity of a hobby and creative store. In the context of growing creative activity of the audience and the complexity of the retail environment assortment, the task of developing a flexible, adaptive and emotionally rich identity capable of providing functionality, recognition and involvement of various target audiences is formed. The work systematizes key concepts (corporate identity, identity, visual identity, design-projecting, handmade-aesthetics), presents the principles of forming a single terminological field and conceptual integrity of the study. Three levels of identity implementation are considered: visual, verbal, and audiovisual, which enhance the brand's connection with the target audience through multimodal contacts. Based on an analysis of domestic and international practices, critical requirements for designing the corporate identity of a creative materials store are identified, including the modularity of the logo, which is adapted.
Key words: visual identity, visual navigation, design education, design projecting, modular system, professional education, corporate identity.

Введение. В последние годы наблюдается устойчивый рост интереса к хобби и творчеству, как форме самовыражения и профессионального саморазвития. Этот тренд тесно связан с ростом спроса на художественные материалы и сопутствующие товары, а также с возрастанием значения качественной визуальной идентичности для коммерческого успеха торговых пространств, ориентированных на творческую аудиторию. В отечественной практике на фоне растущей конкуренции выделяются два типа подходов: эмоциональный, направленный на создание атмосферы лабораторной творческой студии, и функциональный, ориентированный на удобство навигации и эффективный покупательский процесс. В рамках концептуального анализа важно отделять понятия айдентики и фирменного стиля, понимать их взаимосвязь и границы применения. Современная теория дизайна подчеркивает необходимость органичного сочетания образного и системного начал в рамках единой дизайн-практики [1]. В текстах отечественных и зарубежных авторов выделяются три функции фирменного стиля: идентифицирующую, имиджевую и дифференцирующую, а также утверждается, что визуальная идентичность должна быть адаптивной к различным каналам коммуникаций [3].

Изложение основного материала статьи. Наметившийся рост интереса к хобби и творческим занятиям как к формам самовыражения способствует тому, что люди ищут возможности реализовать творческий потенциал, тем самым формируя спрос на товары для творчества. Эффективный дизайн позволяет магазинам выделяться на фоне конкурентов, привлекать целевую аудиторию и выстраивать долгосрочную лояльность.

Параллельно растет популярность творческих профессий и увлечений: в России эта тенденция проявляется, например, в росте числа художников-фрилансеров за 2022-2023 годы на 23% по данным HeadHunter. Такой прирост профессиональной аудитории создает спрос на специализированные магазины, которые не просто реализуют товары, но и предлагают экспертный подход, удобную навигацию и продуманный покупательский опыт.

Творчество – это не только процесс создания, но и эмоциональная коммуникация. Разработка фирменного стиля, который вызывает положительные ассоциации и эмоциональные отклики, способствует формированию глубокой связи с клиентами и поддерживает устойчивость бизнеса в долгосрочной перспективе [2].

Исходя из этого, актуальность разработки дизайн-проекта фирменного стиля магазина товаров для творчества можно рассмотреть через три ключевых фактора: первый – рост спроса на профессиональные художественные материалы со стороны целевой аудитории; второй – существующие неудовлетворенные потребности художников в функциональном и эстетическом оформлении торговых пространств; третий – значительный экономический потенциал, раскрывающийся через создание сильной визуальной идентичности.

Таким образом, успех проекта во многом зависит от того, насколько точно визуальные решения передадут творческую атмосферу магазина и сумеют вызвать устойчивый эмоциональный отклик у целевой аудитории – художников, дизайнеров и всех, кто увлечён искусством.

Теоретическая основа исследования опирается на несколько взаимодополняющих концепций, которые помогут корректно описать особенности проектирования визуальной айдентики магазина для хобби и творчества.

1. Современный дизайн как интегративная практика. Как отмечает И.А. Розенсон в работе «Основы теории дизайна»,

современный дизайн представляет собой «проектную практику, требующую органичного совмещения образного и системного начал» [9]. Такое определение особенно пригодно для задач проектирования фирменного стиля художественных магазинов: здесь важно гармонично сочетать творческий замысел с коммерческими требованиями, чтобы визуальное оформление не только радовало взгляд, но и эффективно помогало продавцам и клиентам в процессе покупки.

2. Фирменный стиль как носитель философии бренда В рамках исследования выделяются три главные функции фирменного стиля: идентифицирующая, имиджевая и дифференцирующая. Именно эти функции особенно важны для магазинов творческих материалов, стремящихся занять уникальную нишу на рынке и четко выделяться среди конкурентов.

3. Дизайн-проектирование как системный процесс. Дизайн-проектирование в контексте данного исследования понимается как системный процесс создания визуально-эстетических решений, сочетающих функциональность и художественную выразительность. Такой подход позволяет структурировано переходить от исследования контекста к конкретным дизайн-решениям.

4. Визуальная идентичность и её адаптивность Понятие «визуальная идентичность» трактуется как комплексная система, включающая не только традиционные элементы фирменного стиля (логотип, цветовую палитру, шрифты), но и принципы пространственной организации, особенности упаковочных решений и специфику цифровых коммуникаций. По мнению М. Кумовой в работе «Айдентика», современная визуальная идентичность должна быть адаптивной и учитывать различные каналы коммуникации с потребителем [7].

В контексте розничной торговли этот процесс приобретает особую значимость: он должен учитывать не только коммерческие задачи, но и особенности восприятия целевой аудитории. В рамках исследования существенную роль занимает понятие «творческий ритейл», которое связывает традиционные принципы розничной торговли с спецификой взаимодействия с творческой аудиторией [4]. Такое направление требует особого подхода к проектированию визуальных коммуникаций и опирается на следующие аспекты:

- эмоциональность целевой аудитории;
- необходимость создания вдохновляющей атмосферы;
- значимость тактильных и визуальных стимулов.

Понятие «handmade-эстетика» в этом контексте отражает тенденцию использования в дизайне элементов ручной работы, что особенно актуально для магазинов художественных материалов. Эта категория подчеркивает ценность индивидуального подхода и уникальности в противовес массовому производству.

Визуальная айдентика магазина товаров для творчества – это не просто набор красивых картинок. Это сложная, многокомпонентная система, которая одновременно решает задачи продаж и передает дух творчества. В отличие от традиционных магазинов, где акцент ставится на функциональности и удобстве, наш стиль должен ясно и дружелюбно рассказывать о ценностях творчества, свободе самовыражения и художественном поиске. Именно поэтому дизайн-процесс для такого магазина требует особого подхода и внимательности к деталям [4].

Ключевые направления, которые формируют фирменную айдентику в рамках нашего исследования:

- Эмоциональная вовлеченность. Визуальные элементы должны вызывать искренний отклик: когда клиент заходит в магазин или видит рекламу, он должен сразу чувствовать атмосферу творчества и вдохновения.
- Цветовая палитра. Здесь уместны яркие и насыщенные тона, но без хаоса. Оптимально сочетать 1-2 доминирующих цвета (например, глубокий синий или фиолетовый как символ креативности) с тёплыми или контрастными акцентами (оранжевый, жёлтый, бирюзовый). Важно соблюдать баланс, чтобы оформление не выглядело перегруженным.
- Типография. Шрифтовые решения должны передавать творческую направленность, но оставаться читаемыми. Это могут быть рукописные, каллиграфические или декоративные гарнитуры, возможно использование переменных шрифтов, которые адаптируются к контексту.
- Графика и иллюстрации. Иконки, паттерны и иллюстрации должны работать на единый художественный образ: абстрактные мазки кисти, силуэты инструментов, геометрические композиции, напоминающие о совокупности искусства и ремесла.

Гибкость и адаптация под ассортимент. Магазин творческих материалов traditionally предлагает очень разный выбор: от профессиональных материалов до детских наборов. Фирменный стиль должен быть достаточно гибким, чтобы одинаково уверенно работать с различными категориями товаров и при этом сохранять узнаваемость бренда [6]. Для достижения этой гибкости применяются:

- Модульная система логотипа. Основной знак может иметь несколько вариантов исполнения (например, упрощённый для мелких носителей и детализированный для вывесок), а также тематические вариации для разделов «Живопись», «Хобби», «Детское творчество».
- Адаптивное оформление витрин и POS-материалов. Каждая зона магазина может иметь свою цветовую или графическую подсветку, оставаясь в рамках единой стилистики. Так, зона художников может выглядеть более сдержанно и премиально, детский уголок – ярко и игриво.
- Динамические элементы в цифровом пространстве. На сайте и в соцсетях можно использовать анимированные графические элементы, которые делают стиль более живым и современным.

Учет аудитории и персонализация подхода. Аудитория магазинов творчества крайне разнообразна: профессиональные художники, любители hand-made и родители с детьми. Фирменный стиль должен учитывать интересы каждой группы:

- Для профессионалов важна ассоциация с качеством и экспертизой. В соответствующих разделах уместны более сдержанные, «галерейные» решения.
- Для любителей творчества и хобби – вдохновение и доступность. Здесь уместен дружелюбный, понятный и поддерживающий стиль.
- Для детской аудитории – игровые элементы, мультяшные иллюстрации и интерактивные зоны, которые стимулируют исследование и эксперимент.

Особенности handmade-эстетики. В рамках фирменного стиля ценится handmade-эстетика – элементы ручной работы, уникальные фактуры и индивидуальный подход. Это помогает подчеркнуть ценность творческого процесса, отличает бренд от массового рынка и резонирует с аудиторией, для которой важны аутентичность и персональный характер продукта.

Дружелюбная и эффективная айдентика магазина творческих материалов должен сочетать в себе эмоциональную выразительность и практичность, быть гибким по отношению к ассортименту и чётко учитывать потребности разных групп целевой аудитории. Такой подход позволяет не только создать запоминающийся образ, но и выстроить устойчивые отношения с покупателями, поддерживая их интерес к процессу творчества и вдохновляющим покупкам.

Российская практика проектирования фирменного стиля магазинов творческих товаров демонстрирует ряд специфических особенностей. Так, фирменный стиль сети Леонардо характеризуется яркой цветовой палитрой, запоминающейся графикой и чётко выстроенной системой навигации, что особенно важно для крупных торговых

помещений.

Ещё одной заметной тенденцией российского рынка является эмоциональный подход, наилучшее выражение которого наблюдается в концепции московского магазина Арт-Квартал. Здесь активно применяются игровые элементы оформления, интерактивные зоны и динамичная графика, создающие атмосферу творческой лаборатории.

Параллельно в дизайне творческих пространств набирает силу волна максимализма: смелые эксперименты с цветом, формой и композицией. В то время как минимализм задаёт базу, максимализм вносит яркие акценты. Цветовые палитры нередко включают 8-10 контрастных оттенков, сочетая кислотные тона с глубокой земляной гаммой. Популярны «художественные» схемы – ультрамарин, кадмий красный, охра – которые напрямую ассоциируются с классической палитрой художника.

Современный дизайн всё чаще предлагает гибридные решения: на минималистической основе могут появляться максималистские акценты в отдельных контекстах – на праздничной упаковке, в рекламных кампаниях или на витринах. Растёт явление контекстного переключения между минимализмом и максимализмом в зависимости от целевой аудитории: более сдержанное оформление для профессионалов и взрыв цвета и форм для детских творческих наборов. Особую выразительность таким проектам придают игры с масштабом и плотностью графических элементов: минималистичные знаки могут обрамляться максималистскими паттернами, создавая динамичный визуальный ритм, который подчёркивает современность бренда и его адаптивность к разным носителям коммуникаций.

В типографике заметен интересный союз строгости и свободы. Часто встречаются сочетания строгих геометрических шрифтов с элементами ручной работы: буквенная форма может быть геометрической, а контуры – небрежными, как нарисованные карандашом, или сопровождаться акварельными подтёками. Такой дуэт сохраняет чёткость и читаемость, но привносит ощущение рукоделия и творческого хаоса.

Текстуры в современном графическом дизайне для творческих брендов перестали быть просто декоративным элементом. Они стали носителями смысла и эмоций. Дизайнеры активно используют цифровые технологии для создания уникальных фактур – например, мазки кисти, которые невозможно повторить полностью, или текстуры, которые меняются в зависимости от условий (время года, погода, время суток). При этом не забывают об аутентичности: неровности handmade бумаги, следы кисти на холсте, оттиски гравюр, которые можно редактировать в цифровом формате и использовать в разных носителях. Такой подход создаёт ощущение подлинности и «материальности», что особенно важно для творческой аудитории, ценящей физическое ощущение процесса.

Современная творческая активность – это многослойная система, охватывающая как профессиональные художественные практики, так и хобби. Для разработки эффективного фирменного стиля магазина товаров для творчества нужно понимать эту структуру: каждая категория предъявляет особые требования к ассортименту, визуальной коммуникации и атмосфере пространства. Важный акцент – профессиональное художественное творчество, которое образует премиальный сегмент магазина. В нём есть несколько ключевых направлений, каждое со своими особенностями:

- Станковая живопись: масляная, акриловая, акварельная. Каждая техника требует качественных материалов и соответствующей атмосферы магазина.
- Графика: академический рисунок, печатная графика и каллиграфия с леттерингом. Здесь нужны подходящие карандаши, уголь, бумага и краски, а также продуманное размещение образцов и материалов.
- Скульптура и керамика: лепка, моделирование, гончарное дело, глазури и печи для обжига. Этот раздел требует особой техники, инструментов и материалов.

Параллельно с профессиональными направлениями существует широкий сектор любительского творчества и хобби. Он характеризуется доступными материалами и упрощёнными техниками, но важнее всего – процесс и удовольствие от творчества. Это зона декоративных техник (декупаж, роспись по стеклу и керамике), бумажного творчества (скрапбукинг, квиллинг, оригами) и текстильного дизайна (вышивка, шитьё, валяние). В этом сегменте ценится разнообразие материалов, их универсальность и простота использования.

Отдельная категория – детское творчество. Она требует повышенной безопасности материалов, яркой и привлекательной упаковки, а также наличия развивающего элемента в наборах. Современные тенденции здесь – экологичность, обучающие компоненты и интерактивность [8].

Понимание этой сложной классификации и особенностей каждого направления крайне важно для разработки эффективного фирменного стиля. Визуальная коммуникация должна учитываться специфику разных категорий, предлагая дифференцированные решения для профессионалов, любителей и детей. Это касается и цветового кодирования разделов, и типографики, графических элементов и общего визуального языка. Профессиональный сегмент требует более строгого и информативного дизайна, а для любителей и детской аудитории можно использовать более игривые и эмоциональные решения. Но главное – создать единое визуальное пространство, которое объединяет все направления творчества в гармоничную систему и подчёркивает универсальность креативности во всех её проявлениях [5].

Выводы. Проведённый анализ показывает, что эффективный фирменный стиль для магазина товаров для творчества требует комплексного подхода, учитывающего как глобальные тенденции, так и местные особенности рынка. Успешная визуальная идентичность не только отражает специфику ассортимента, но и создаёт вдохновляющую атмосферу, которая поддерживает творческий процесс посетителей. Для проекта особенно важно найти баланс между профессиональной серьёзностью и творческой свободой, что позволяет сформировать уникальный образ, соответствующий потребностям разнообразной целевой аудитории: профессионалов, увлечённых рукоделием и родителей с детьми. В условиях конкуренции на рынке творческих материалов интеграция визуальных решений с вербальными и аудиовизуальными элементами становится необходимостью, позволяющей бренду стать не просто поставщиком материалов, но и соучастником творческого процесса аудитории.

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: 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. Кумова, М. Айдентика: динамика, образ, типографика, цвет, иллюстрация и паттерн / М. Кумова. – Москва: Grey Matter, 2021. – 288 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). – 3 с.
9. Розенсон, И.А. Основы теории дизайна: учебник / И.А. Розенсон. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 219 с.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна
Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия» (г. Москва);
аспирант 2 курса Бобылев Александр Сергеевич
Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия» (г. Москва)

ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЕЖИ, УЧАСТВУЮЩЕЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ

Аннотация. В данной статье мы рассматривает лидерство в молодежных общественных объединениях, как в инновационных элементах и формах, для реализации внутреннего потенциала любого молодого человека, стремящегося проявиться и заявить о себе, как о молодом и перспективном лидере. Данный феномен всегда был интересен для исследователей различных стран и дисциплин научного сообщества, так как лидерство, чаще всего, вне зависимости от различия и масштабов цивилизации, имеет общие черты и характерные особенности. Для нашего исследования мы взяли за основу – предмет молодежного лидерства, а именно, исследование лидерских черт участников различных общественных объединений, способствующих формированию и развитию аспектов данного феномена. В работе представлены результаты проведенного эмпирического исследования лидерских качеств и особенностей молодежи, участвующей в деятельности молодежных общественных объединений. Данное исследование направлено на раскрытие аспектов лидерского характера, с целью выявления общих черт, присущих современному молодежному лидеру.

Ключевые слова: лидерство, лидерский потенциал, формирование лидерского потенциала молодёжи, общественные объединения, исследование лидерского потенциала молодежи в деятельности общественных объединений.

Annotation. In this article, we consider leadership in youth public associations as innovative elements and forms for realizing the inner potential of any young person who seeks to manifest himself and declare himself as a young and promising leader. This phenomenon has always been of interest to researchers from various countries and disciplines of the scientific community, since leadership, most often, regardless of the differences and scales of civilization, has common features and characteristic features. For our research, we took as a basis the subject of youth leadership, namely, the study of leadership traits of members of various public associations that contribute to the formation and development of aspects of this phenomenon. Thus, our work presents the results of an empirical study of the leadership qualities and characteristics of young people involved in the activities of youth public associations. This study is aimed at revealing aspects of leadership in order to identify common features inherent in a modern youth leader.

Key words: leadership, leadership potential, formation of youth leadership potential, public associations, research of youth leadership potential in the activities of public associations.

Введение. Актуальность темы данного исследования заключается в повышенном внимании к теме молодежного лидерства, как потенциального двигателя будущего в различных областях жизнедеятельности социума.

Современность побуждает включаться и разносторонне изучать и оценивать перспективы, плюсы и минусы такого феномена как лидерство [7]. Данное понятие заключается в наличии у личности таких черт характера, как инициативность, включенность, гибкость мышления и оперативность, в принятии решений.

Нынешний мир значительно отличается от предыдущих десятилетий тем, что раньше лидерство было исключительным характерным аспектом в том или ином коллективе [11]. В то время, как сейчас каждый второй стремиться стать лидером, выявить в себя и продемонстрировать окружающим свой лидерский потенциал, как элемент некого протеста [4].

Особенно интересным является изучение лидерских черт у молодых людей, которые в силу своего возраста, не имеют опыта, но отличаются тем самым юношеским максимализмов, как катализатором в достижении намеченных целей. У них отсутствуют негативный опыт и предубеждения, наоборот, они готовы включаться и рисковать [5].

Отдельное внимание, в нашем исследовании, мы выделяем для углубления в тему лидерского потенциала у молодежных лидеров, в частотности, участников молодежных общественных объединений. Для нас представляет интерес исследование внутренних мыслей и ощущений, данной целевой аудитории.

Принимая во внимание особенности ситуации, описанной выше, мы можем определить цель исследования, которая заключается в исследовании лидерского потенциала у молодых людей, участвующих в деятельности молодежных общественных объединений.

Этой цели соответствуют следующие задачи:

– описать лидерский потенциал молодежи;
– провести эмпирическое исследование лидерского потенциала молодежных лидеров общественных объединений.

Изложение основного материала статьи. Лидерский потенциал молодежи является уникальным элементом, для удовлетворения внутренних потребностей молодого человека, посредством выявления эмоциональных, моральных, творческих, общественно-ориентированных, профессиональных и многих других личностных характеристик, которые составляют основу для формирования данного потенциала и осуществления самореализационного порыва, как смысла всей жизнедеятельности [8].

Для исследования лидерского потенциала учащейся молодежи, а именно, активной и инициативной категории обучающихся – лидеров, мы провели онлайн-опрос среди лидеров молодежных общественных объединений. Опрос проводился анонимно.

Для диагностики лидерского потенциала молодых людей, за основу был взят тест «Диагностика лидерских способностей», авторами которого являются Е. Жариков и Е. Крушельницкий [6].

Обработка данных исследования проводилась посредством Google Формы, результаты представлены ниже, в форме диаграмм.

На Рисунке 1 представлены результаты респондентов на вопрос о том, насколько часто приходится молодежным

активистам оказываться в центре внимания. Таким образом, мы видим, что 40% опрошенных не обращают на это внимания, остальная часть (60%) считают, что им часто приходится фигурировать в центре общественного внимания, что не удивительно, в силу, их вида деятельности (Рис. 1).

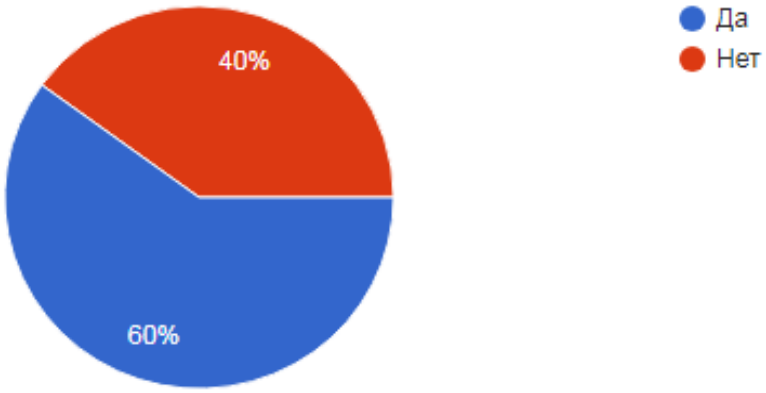


Рисунок 1. Часто ли Вы бываете в центре внимания окружающих?

Молодежный лидер, как правило, испытывает необходимость, как внутреннюю, так и внешнюю, в том, чтобы быть услышанным. Таким образом, мы поинтересовались у респондентов: существует ли у них внутренняя необходимость в вербальном проявлении в коллективе: 33,3% опрошенных не имеют желания высказывать свое мнение, даже по необходимости, в то время, как 66,7% респондентов обязательно это сделают [2]. На самом деле, помимо открытого лидерского потенциала и проявления, есть личности, способные завоевывать внимание и лидерский авторитете, оставаясь в роли «серого кардинала». И, одно не мешает другому, следовательно, лидерство, может быть, и есть – разное (Рис. 2).

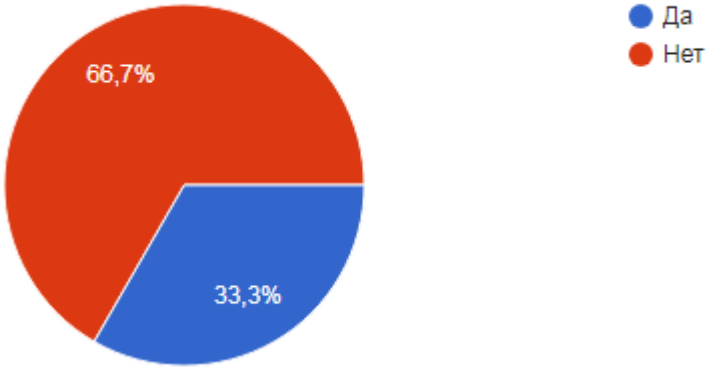


Рисунок 2. Находясь на собрании людей, испытываете ли вы желание не высказывать своего мнения, даже когда это необходимо?

Равномерно распределилось мнение опрошенных на следующий вопрос (Рис. 3). Многие лидеры в ситуации неудачи находят в себе силы продолжить дальше свою деятельность, сделав соответствующие выводы, но существует человеческий фактор, когда одним людям сложнее дается ситуация неудачи, соответственно им требуется больше времени на моральное восстановление [3].

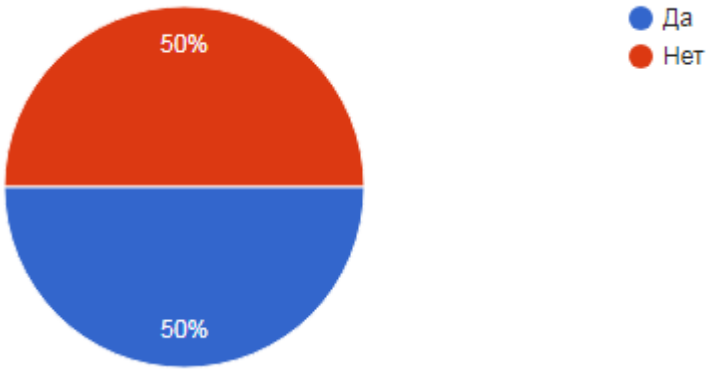


Рисунок 3. Может ли неудача в проявлении инициативы заставить вас больше никогда этого не делать?

Большинство лидеров, особенно среди молодых людей, имеют желание не просто донести свое мнение, а по итогу получить всеобщее одобрение и как можно большее количество людей убедить в этом мнение [9]. Так как, навык убеждения является одним из ключевых в лидерских качествах, и личность, умеющая им владеть, получает внутреннее удовольствие, когда с успехом его применяет. Результаты мнения респондентов на данный вопрос, представлены ниже (Рис. 4).

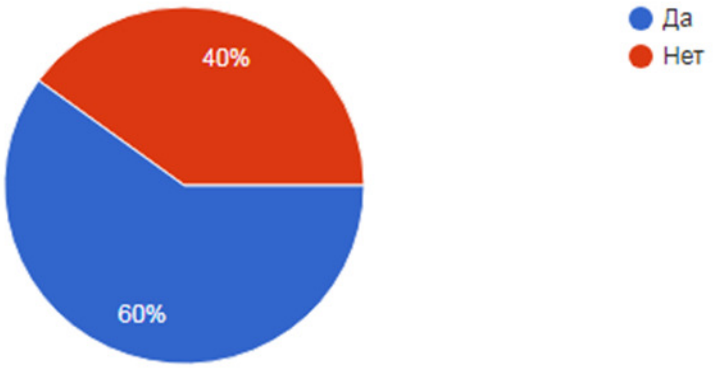


Рисунок 4. Испытываете ли вы удовольствие, когда вам удается убедить кого-то в чем-то?

Решительность, также, является навыком успешного лидерства. По результатам опроса 60% респондентов считают себя, в некоторых случаях, нерешительными людьми, а оставшаяся часть опрошенных наоборот (Рис. 5).

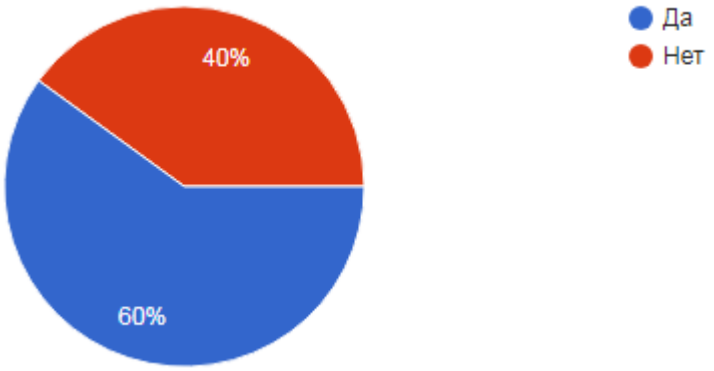


Рисунок 5. Случается ли, что вас называют нерешительным человеком?

Даже находясь в статусе «лидер», для молодого человека важно иметь опору и в случае необходимости обратиться к более опытному и компетентному товарищу за советом. Таким образом, мнение респондентов разделилось поровну на данный вопрос (Рис. 6). Для кого-то лидерский статус является его «последней инстанцией» при любых обстоятельствах, хотя в данном вопросе, важно иметь гибкость мышления, чтобы прислушаться к другим, для лучших результатов [10].

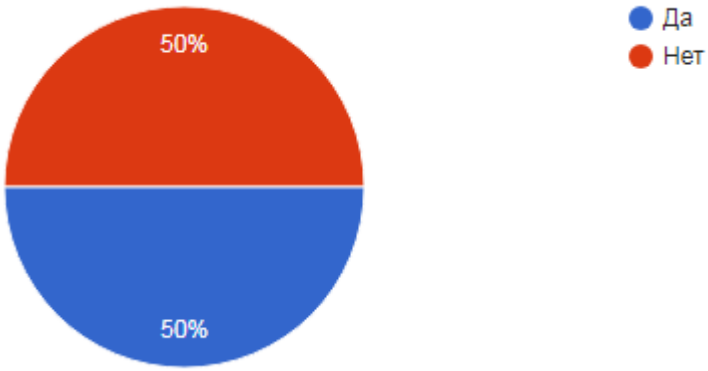


Рисунок 6. Испытываете ли вы настоятельную необходимость в советчике, который мог бы направить вашу профессиональную активность?

Помимо вербального проявления лидерского потенциала, многие молодежные лидеры учитывают и умеют пользоваться своими навыками невербального контроля ситуацией [13]. Таким образом, во время всеобщих дискуссий или

семинаров, «хороший» лидер знает, как наилучшим для себя образом повлиять на решающийся вопрос, простым действием – занять правильное место в коллективе за столом: 60% опрошенных респондентов не обращают внимания на такую деталь, в то время как 40% остальных пользуются такой опцией (Рис. 7).

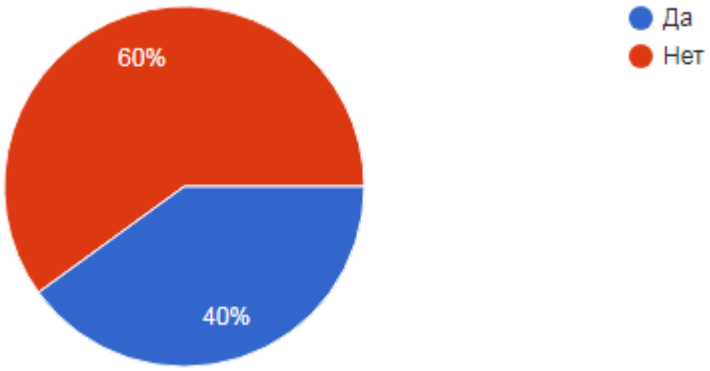


Рисунок 7. Стараетесь ли вы занимать за столом (на собрании, в компании и т.п.) такое место, которое позволяло бы вам быть в центре внимания и контролировать ситуацию?

Большинство лидеров молодежных общественных объединений берут на себя ответственность в организации мероприятий различного уровня и масштаба [1]. Так и в следующем вопросе 60% опрошенных имеют такой опыт, в отличие от 40% респондентов занимающих должность лидера, но не имеющих организаторского опыта (Рис. 8).

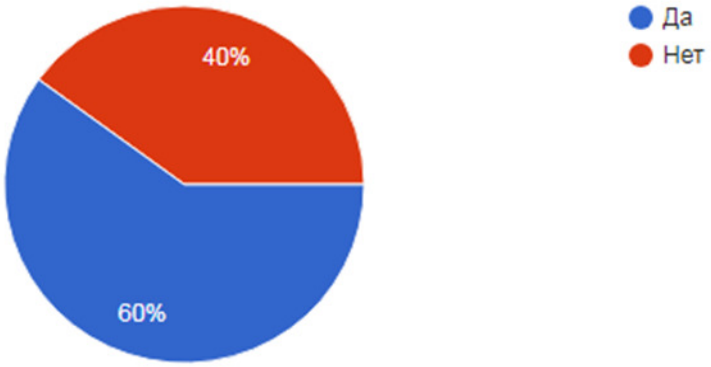


Рисунок 8. Случалось ли вам по личной инициативе заниматься организацией трудовых, спортивных и других команд и коллективов?

Как отмечают учёные Н.Н. Уварова, Т.П. Высоцкая, Д.П. Унгер [12], возрастает роль физической активности студентов в сохранении ментального здоровья. В этой связи студенческие лидеры должны уделять большое внимание спортивной деятельности и уметь организовывать студенческие спортивные команды и мероприятия.

Выводы. Изучение формирования и становления лидерского потенциала, на пути становления молодого человека определено, как совершенствование внутреннего «Я», позволяющего удовлетворять внутреннюю нужду в активном и эффективном жизненном становлении.

По итогам проведенного эмпирического исследования, отметим, что лидерство не просто интересная деятельность, позволяющая молодым людям реализовываться и удовлетворять потребности в личностной самоактуализации, но ещё это ответственность, необходимость в постоянном развитии гибкости мышления, навыках коллективного взаимодействия, и умения видеть в других людях такую же важную и нужную личность для всего коллектива. Так как, многие лидеры считают только свое мнение особенно важным, и вне зависимости от общности несут исключительно свои идеи в массы. Умение тонко преподнести свою точку зрения и не являться эгоистом для всего молодежного объединения – действительно является умением, которые нужно в себе воспитывать и формировать.

Литература:

1. Ахмедова, Э.М. Формирование педагогических ценностей в образовательном пространстве / Э.М. Ахмедова // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2013. – № 2(35). – С. 168-170

2. Беспалов, Д.В. Динамика лидерства и руководства в молодежных общественных объединениях / Д.В. Беспалов, А.В. Матвеева // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2017. – № 1. – 8 с.

3. Вергилес, Э.В. Теория лидерства / Э.В. Вергилес. – Москва: Москов. гос. ун-т экономики, статистики и информатики, 2001. – С. 35-42

4. Веряскина, И.А. Формирование лидерских качеств учащейся молодежи как основная составляющая их профессиональной успешности / И.А. Веряскина // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2012. – № 12. – С. 13-15

5. Волохов, А.В. Технологии подготовки лидеров детских общественных объединений: учеб.-метод. пособие / А.В. Волохов, В.Н. Кочергин, Е.К. Степанова. – Москва: Дом детских общественных организаций г. Москвы, Ин-т

междунар. социал.-гуманит. связей, 2007. – Ч. 1. – 72 с.
6. Жариков, Е. Диагностика лидерских способностей / Е. Жариков, Е. Крушельницкий. – URL: https://old.stgau.ru/company/personal/user/6672/files/lib/Лидерство%20и%20УК/Диагностика%20лидер.качеств.pdf (дата обращения: 01.09.2025)
7. Кирпичник, А.Г. Роль и позиция / А.Г. Кирпичник // Социокинетика. Лидерство в детском движении: время и ценности: сборник. – Москва, 2004. – С. 135-141
8. Козлов, В.М. Молодежные общественные организации как средство развития лидерских качеств студентов / В.М. Козлов // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2009. – № 1. – С. 1-4
9. Котрухова, Р.И. Эффективное лидерство и развитие лидерского потенциала современной молодежи / Р.И. Котрухова // Вестник Челябинского государственного университета. – 2009. – № 1. – 5 с.
10. Петровский, А.В. Психологическая характеристика лидерства / А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский // Теоретическая психология. – Москва, 2012. – С. 14-18
11. Пономарёв, А.В. Лидерство в молодежной среде: учеб. пособие / А.В. Пономарёв, А.О. Ланцев, М.С. Кырчиков. – Екатеринбург: Изд-во Урал. ун-та, 2020. – С. 48-67
12. Уварова, Н.Н. Роль физической активности студентов современного вуза в сохранении их ментального здоровья / Н.Н. Уварова, Т.П. Высоцкая, Д.П. Унгер // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-1. – С. 294-297
13. Allio, R.J. Leaders and leadership-many theories, but what advice is reliable? / R.J. Allio // Strategy & Leadership. – 2012. – № 1. – С. 4-14

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна
Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия» (г. Москва);
аспирант 1 курса Витюгов Максим Алексеевич
Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия» (г. Москва)

ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ АСПЕКТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье нами изучаются аспекты коммуникативной компетентности (КК), как ключевого навыка формирования личности будущего специалиста, в рамках обучения, как разноуровнего и разноаспектного процесса становления личностных, профессиональных и социально-ориентированных умений современной личности. Также, в нашей работе мы акцентируем внимание на диагностике уровня сформированности навыков КК будущих специалистов. В данном контексте, нами было организовано и проведено эмпирическое исследование среди студентов высшего учебного заведения, посредством проведения диагностики, направленной на анализ промежуточной сформированности КК студентов. Основная часть эмпирического исследования представлена результатами проведенного онлайн-опроса среди обучающихся высшего учебного заведения. Данная категория учащихся является целевой аудиторией, в рамках проведенного исследования, так как представляет интерес для основной цели исследования – выявления компетентностного уровня в сфере коммуникации, как ключевом аспекте самосовершенствующейся современной личности.

Ключевые слова: коммуникация, коммуникативная компетентность, студенты, эмпирическое исследование.

Annotation. In this article, we study aspects of communicative competence (CC) as a key skill in shaping the personality of a future specialist, within the framework of training, as a multi-level and multidimensional process of formation of personal, professional and socially oriented skills of a modern personality. Also, in our work, we focus on diagnosing the level of formation of QC skills of future specialists. In this context, we have organized and conducted an empirical study among students of a higher educational institution, through diagnostics aimed at analyzing the intermediate formation of students' KK. The main part of the empirical research is represented by the results of an online survey conducted among students of a higher educational institution. This category of students is the target audience within the framework of the conducted research, as it is of interest for the main purpose of the study – to identify the competence level in the field of communication, as a key aspect of a self-improving modern personality.

Key words: communication, communicative competence, students, empirical research.

Введение. Образовательное пространство – это уникальное место формирования жизненных возможностей и определенных обстоятельств, для современной личности, которая характеризуется тем, что она имеет навык к способности воспользоваться имеющимся опытом и сформировать новые представления в чем-либо.

Во всем разнообразии имеющегося коллективного опыта и индивидуальных особенностей индивида, мы обращаем внимание на уникальность, которая заключается во всеобъемлющем разнообразии, такого термина как «коммуникация».

Последняя, в свою очередь, имеет разностороннее и разновидное представление о себе, так как, вне зависимости от вида деятельности и сферы существования, она присутствует, как самый необходимый элемент любых возможностей жизнедеятельности [3].

Сама коммуникация, как навык, который формируется с самого рождения человека и далее в ходе жизни, всегда являлся актуальным предметом для изучения. Так, и в нашем исследовании, мы эмпирическим путем пробуем рассмотреть данный феномен, в рамках студенческого образовательного процесса [11].

Принимая во внимание особенности ситуации, описанной выше, мы можем определить цель исследования – практический анализ аспектов КК студентов.

Этой цели соответствуют следующие задачи:

1. Выявить особенности формирования КК студентов вуза;
2. Провести эмпирическое исследование КК студентов.

Изложение основного материала статьи. Уникальность процесса формирования коммуникации объясняется её широкими возможностями и большим потенциалам в изучении, для выявления тех черт и специфики, в контексте образовательной деятельности [1].

Термин коммуникативная компетентность (КК) заключается в масштабности возможностей вербального и невербального способа выражения внутренних потребностей личности, с целью доступного и рационального проявления для внешнего мира, представленного многообразным социумом [4].

Данное понятие особенно актуально для изучения в среде формирования будущих специалистов, так как современное образование направленно на формирование уникальной личности, с уникальными навыками и умениями, а КК – является

основообразующим фундаментом для других видов компетентности [8].

В нашем исследовании, для изучения КК студентов и выявления отличительных черт её аспектов, было проведен практический опыт.

На основе различной отечественной и зарубежной литературы, нами был сформирован диагностический тест, направленный на изучение специфики сформированности КК студентов [5]. Тест представлен в виде онлайн-опроса. В качестве респондентов была отобрана группа студентов, обучающихся на различных дисциплинах. Для опрашиваемых были разработаны утверждения, в рамках формирования навыков КК, на которые они должны выбрать вариант ответа: «Согласен», «Не согласен», «Затрудняюсь ответить».

Обработка данных исследования проводилась посредством Google Формы, результаты представлены ниже, в форме диаграмм.

Для эффективности и успешности работы в коллективе, необходимо всем участникам соблюдать коммуникационный этикет, который проявляется в умении рационально взаимодействовать друг с другом, на благо общего положительного результата [10]. В этом контексте, на первой диаграмме нам представлены ответы респондентов об их уровне комфорта во взаимодействии в коллективе: 42,9% опрошенных всегда комфортно ощущают себя; по 28,6% респондентов, среди обучающихся вуза, не согласны с данным утверждением или находят затруднительным его (Рис. 1).

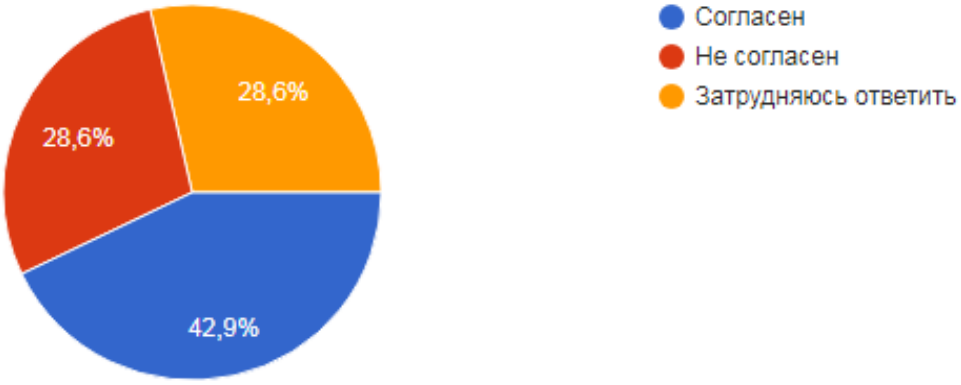


Рисунок 1. При совместной деятельности в группе или коллективе, я всегда комфортно ощущаю себя

Интерес к общей задаче, при совместном взаимодействии в команде – является необходимым навыком КК [7]. Таким образом, мнение всех опрошенных студентов разделилось поровну. Результаты на нижеследующей диаграмме (Рис. 2).

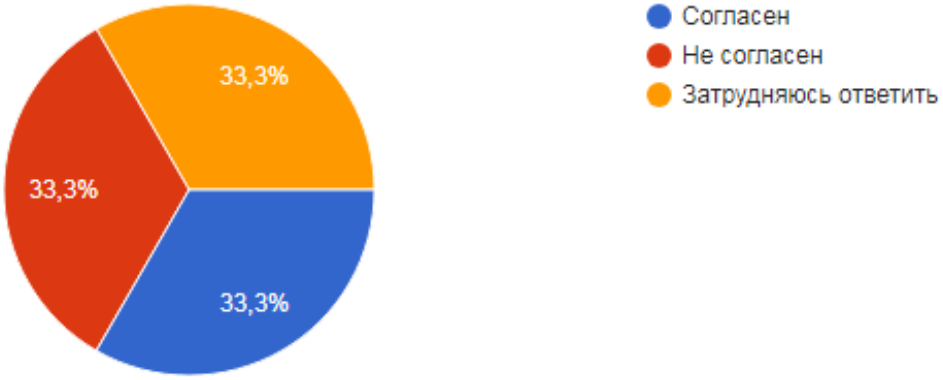


Рисунок 2. Совместная деятельность в группе с другими участниками, всегда вызывает у меня интерес

КК основывается на таком важном аспекте, как умение не только слушать, а слышать своего собеседника, оппонента или сокомандника [2]. Как было замечено (Н.Н. Уварова, Т.П. Высоцкая, Д.П. Унгер [16]), вовлечение студенческой молодёжи в различные виды физической активности. спортивыне студенческие соревнования, благотворно влияет на развитие личностных качеств, в том числе, коммуникативных, и в целом это положительно влияет на ментальное здоровье студентов, что в настоящее время является крайне актуальным.

В данном контексте, половина опрошенных студентов считают, что они умеют прислушиваться к мнению других, другая часть опрошенных – 33,3% не могут с точностью оценить свой навык, оставшаяся часть – 16,75 откровенно не согласны с таким утверждением (Рис. 3).

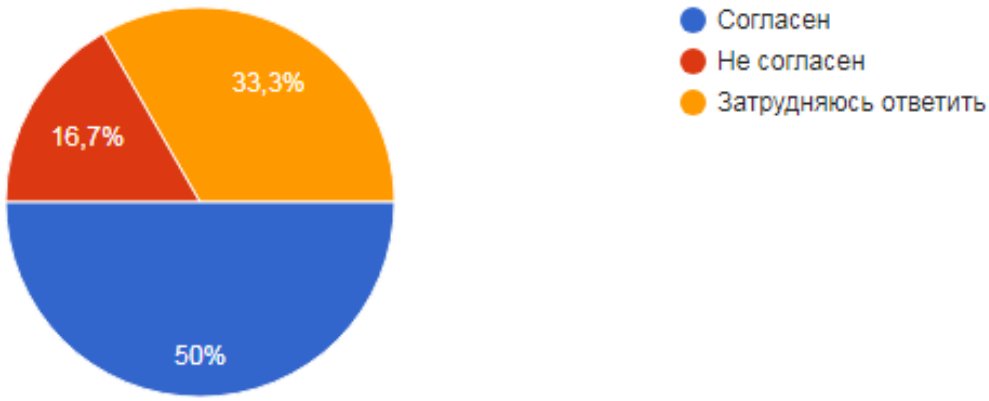


Рисунок 3. Мнение других участников группы или коллектива является для меня важным

Поимо умения выслушать другого человека и принять его мнение во внимание, важно самому уметь развивать навык, заключающийся в том, что твоё мнение, также, является важным и должно быть услышанным [13]. Не всегда мнения сходятся, не всегда мнения учитываются, но всегда мнение должно быть услышанным [6]. Таким образом, мы попросили респондентов оценить, насколько часто прислушиваются к их мнению при решении какой-либо совместной задачи в команде. В ходе исследования выяснено, что ровно по 33,3% разделились все респонденты. Данные ответы указывают нам на то, что в коллективе всегда будут те, чье мнение стоит в авторитете, те, чье мнение не будет воспринято вовсе. Но, также, есть люди, которые недооценивают или переоценивают свои навыки коммуникации, или не могут полноценно быть объективными в данном вопросе (Рис. 4).

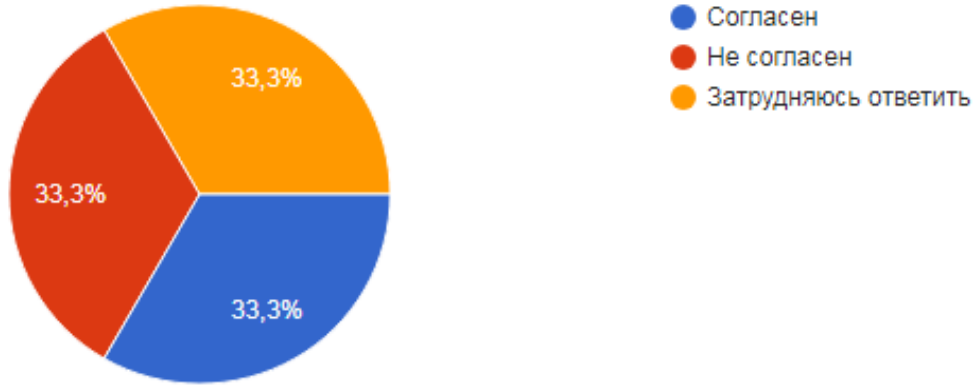


Рисунок 4. Я замечаю, что, при совместной деятельности в группе или коллективе, к моему мнению прислушиваются

На вопрос о том, что, насколько другим участникам нравится работать с опрашиваемыми в коллективе, нам представлены следующие результаты: все респонденты разделились во мнении поровну (Рис. 5).

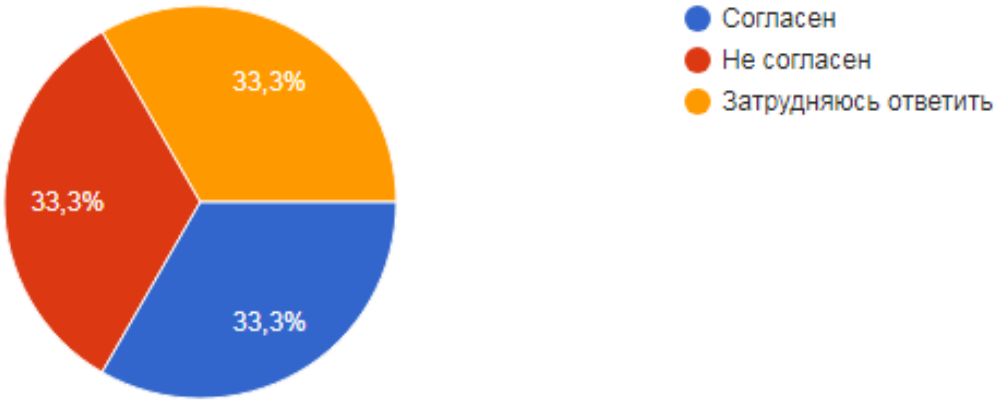


Рисунок 5. У меня возникает ощущение, что другим участникам группы или коллектива комфортно взаимодействовать со мной

Умение не только не создавать конфликтные ситуации, но и находить способы решения сторонних конфликтов – является одним из самых положительных навыков в арсенале КК [9]. Таким образом, 42,9% студентов считают, что данный

навык сформирован у них полностью; по 28,6% опрошенных студентов затруднились в данном утверждении или точно уверенны, что не достаточно эффективны в умении сглаживать неприятные ситуации (Рис. 6).

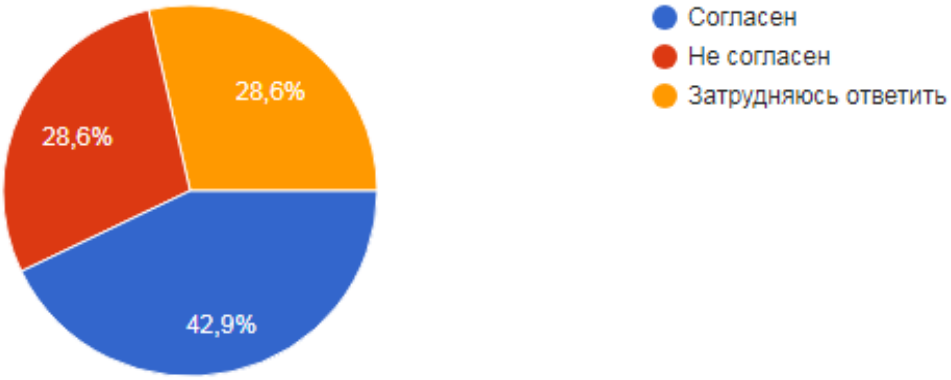


Рисунок 6. Я знаю и умею сглаживать конфликтные ситуации, которые возникают в группе

Сформированность КК заключается не только в умении грамотно и доступно выразить свои эмоции и слова, но и знать свои сильные и слабые стороны, чтобы понимать свою роль в коллективе [15]. Опять же, в данном контексте, важно формировать свою объективность, чтобы не переоценить или недооценить свою значимость [12].

Так, мы видим, что 44,4% опрошенных студентов не всегда могут с точностью оценить свою роль в команде; 33.3% уверенны, что знают, а 22,2% респондентов имеют трудности в данном вопросе (Рис. 7).

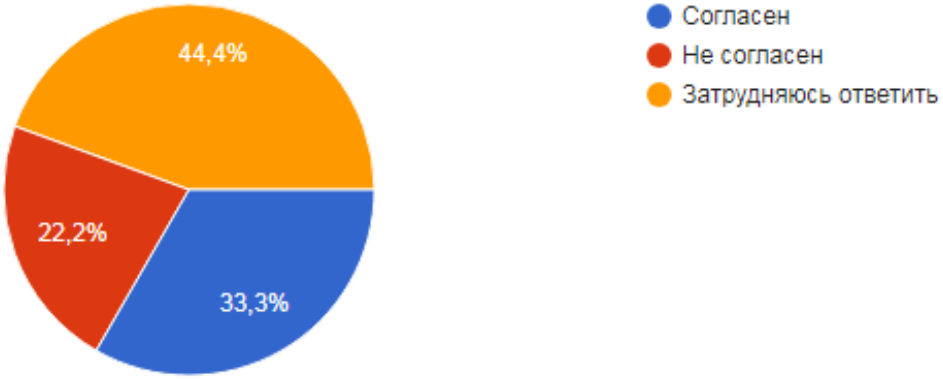


Рисунок 7. У меня не возникает трудностей с определением своей роли в группе или коллективе

Помимо комфортного и рационального процесса совместной деятельности, посредством успешного уровня КК в команде, важно быть нацеленным на общий результат совместного труда [14].

В данном контексте, 42,9% опрошенных студентов заинтересованы в конечном результате, также 42,9% затруднились в ответе, 14,3% респондентов вовсе не считают необходимым навыком успешной КК – формирование позитивного мышления на общий результат (Рис. 8).

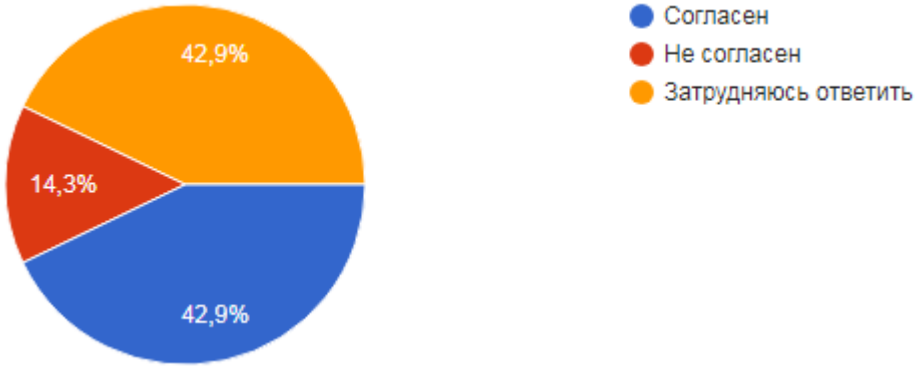


Рисунок 8. Положительные результаты группы, при совместной деятельности, вызывают у меня не поддельный интерес

Выводы. По итогам нашей работы, мы выявляли, что КК – это базовая необходимость любого успешного человека, вне зависимости от вида деятельности, большего и малого уровня взаимодействия с людьми. Так как, уметь вербально и не вербально проявить свои чувства, эмоции, рационально донести свои мысли до остальных – является ключевым аспектом

всей жизнедеятельности.

В нашем практическом исследовании, которое мы проводили с целью оценки уровня сформированности КК студентов, мы акцентировали внимание на совместном взаимодействии учащихся в команде, как важном и необходимом условии для формирования и рационального проявления КК. Таким образом, результаты исследования показали нам, что большая часть опрошенных студентов владеют навыками КК и готовы к успешному будущему, как в личностном статусе, так и в будущем профессиональном становлении.

Литература:

1. Ахмедова, Э.М. Образовательный коворкинг как инновационная форма организации образовательного процесса в вузе / Э.М. Ахмедова // Психологическое здоровье личности: теория и практика: материалы V Всероссийской научно-практической конференции. – Ставрополь: СКФУ, 2018. – С. 172-174
2. Батаева, Е.В. Коммуникативные и инструментальные стратегии в системе высшего образования / Е.В. Батаева // Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія». – Харків, 2015. – Т. 21. – С. 279-289
3. Бободжонов, Т.А. Формирование коммуникативной компетенции студентов педагогического вуза / Т.А. Бободжонов // Международный научный журнал «Инновационная наука». – 2015. – № 6. – С. 192-193
4. Богданова, А.В. Структура информационно-коммуникативной компетентности как отражение ее деятельностной природы и социального влияния / А.В. Богданова, А.Н. Ярыгин // Вектор науки Тольяттинского государственного университета. Серия: Педагогика, психология. – 2013. – № 1(12). – С. 300-303
5. Дорфман, О.В. Развитие коммуникативной компетенции студентов технических вузов как стратегия обучения эффективной коммуникации / О.В. Дорфман, О.Е. Чернова // Litera. – 2022. – № 4. – С. 27-35
6. Зотова, И.Н. Коммуникативная компетентность как аспект социализации личности студента в условиях информатизации общества: учеб.-метод. пособие / И.Н. Зотова. – Кисловодск: СГПИ, 2016. – 109 с.
7. Зотова, И.Н. Характеристика коммуникативной компетентности / И.Н. Зотова // Известия ТРГУ. Тематический выпуск «Психология и педагогика». – 2016. – № 13(68). – С. 225-227
8. Илларионова, Л.П. Проблемы формирования коммуникативной компетенции у студентов вузов художественного профиля / Л.П. Илларионова, В.П. Сморчкова // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2(93). – С. 186-188
9. Мартьянова, И.А. Диагностика уровня сформированности коммуникативной компетентности студентов вуза в условиях поликультурного общества / И.А. Мартьянова // NovaInfo. – 2016. – № 46. – С. 250-259
10. Мусихина, Е.А. Формирование коммуникативных компетенций, обучающихся СПО, ОДПО в рамках экономических дисциплин / Е.А. Мусихина, С.Ю. Ланина // Вестник Амурского государственного университета. – 2019. – № 86. – С. 95-98
11. Нечипас, П.Ю. Формирование коммуникативной компетенции студентов-лингвистов в условиях коммуникативной игры / П.Ю. Нечипас // KANT. – 2023. – № 3(48). – С. 225-230
12. Палеева, И.В. К вопросу о становлении коммуникативной дидактики в российской педагогике / И.В. Палеева, Е.Е. Сартакова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1.
13. Рябцева, О.М. Сущность понятия коммуникативная компетенция (КК) / О.М. Рябцева // Известия Южного федерального университета. Технические науки. – 2006. – № 9. – С. 136-138
14. Стурикова, М.В. Коммуникативная компетенция и ее развитие у студентов вуза в условиях преемственности образования: монография / М.В. Стурикова. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2020. – 164 с.
15. Христидис, Т.В. Культура педагогического общения – социальное явление / Т.В. Христидис // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2014. – № 2(58). – С. 270-274
16. Уварова, Н.Н. Роль физической активности студентов современного вуза в сохранении их ментального здоровья / Н.Н. Уварова, Т.П. Высоцкая, Д.П. Унгер // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-1. – С. 294-297

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна
Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия» (г. Москва);
аспирант 2 курса Коньков Дмитрий Сергеевич
Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия» (г. Москва)

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ У СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА

Аннотация. В данной статье мы рассматриваем влияние уровня сформированности информационной культуры на личность современного студента, способного эффективно для себя, и с пользой для окружающих, владеть, распространять, разнообразно и безопасно использовать современные информационные технологии и ресурсы. Все информационное пространство давно является латентным способом внедрения личности в масштабную информационную систему, которая включает в себя все сферы жизнедеятельности, которые на регулярной основе осваивают все виртуальные инструменты современного социума. В работе представлено исследование, в котором мы акцентируем внимание на том, что весь процесс современного образования построен с помощью и на основе информационных инструментов, которые ускоряют процесс обучения, делают его удобным и максимально доступным любому человеку, имеющему потребность в получении знаний. Проанализировав результаты эмпирического исследования, мы оценили уровень эмпирического опыта информационной культуры учащихся современного вуза, для определения характерных черт, необходимых для совершенствования.

Ключевые слова: информационная культура, информационная культура студентов вуза, эмпирический опыт сформированности информационной культуры современного студента.

Annotation. In this article, we consider the impact of the level of information culture formation on the personality of a modern student who is able to effectively own, distribute, use modern information technologies and resources in a diverse and safe manner. The entire information space has long been a latent way of introducing a personality into a large-scale information system that includes all spheres of life, which regularly master all the virtual tools of modern society. The paper presents a study in which we focus on the fact that the entire process of modern education is built with and based on information tools that accelerate the learning process, make it convenient and maximally accessible to anyone who needs to acquire knowledge. After analyzing the results of an empirical study, we assessed the level of empirical experience of the information culture of modern university students in order to

identify the characteristic features necessary for improvement.

Key words: information culture, information culture of university students, empirical experience of the formation of information culture of a modern student.

Введение. Информационная культура современной личности представляет собой широкомасштабный спектр характеристик, в которые входит умение функционировать в информационном пространстве, уверенное знание информационных технологий, владение азами виртуального пространства, сформированность глобального информационного мышления и включения в инновационные, быстроизменяющиеся реалии современного социума [2].

В нашем исследовании мы акцентируем свой взгляд на сформированность информационной культуры у студентов. Данная категория обучающегося слоя общества, в особенности в наше время, полностью формируется на основе нынешнего информационного кругозора [11]. Самой молодежи невозможно представить свою жизнедеятельность вне информационного мира, включая весь процесс обучения, который построен на информационных ресурсах [5].

Принимая во внимание особенности ситуации, описанной выше, мы можем определить цель исследования – эмпирический анализ уровня информационной культуры современного студента.

Этой цели соответствуют следующие задачи:

1. Описать специфику информационной культуры студентов вуза.
2. Провести практический опыт, направленный на выявление уровня информационной культуры студентов.

Изложение основного материала статьи. В представленной работе мы взяли за предмет исследования – информационную культуру современного студента, как уникального и разносторонне активного члена современного общества, способного эффективно и безопасно пользоваться всеми информационными технологиями в настоящее время [3].

Исследование построено на эмпирическом анализе данного предмета. Для того, чтобы оценить уровень владения студентами информационными технологиями, способами поиска, анализа и представления информации, необходимыми для успешного обучения и профессиональной деятельности, мы сформировали и организовали анкетирование студентов одного из современных вузов страны. В онлайн-опросе приняли участие 30 студентов из гуманитарных и технических дисциплин.

Результаты опроса были проанализированы с помощью системы Google Формы, а результаты представлены в виде диаграмм.

Одним из базовых элементов информационной культуры студента является навык поиска необходимой информации в интернете, поэтому мы поинтересовались какие инструменты они используют чаще всего для этого [10]. Таким образом, вы видим, что 42,9% опрошенных чаще всего пользуются самыми базовыми и популярными поисковыми системами; по 28,6% студентов используются каталоги библиотек и распространенные базы данных (Рис. 1).

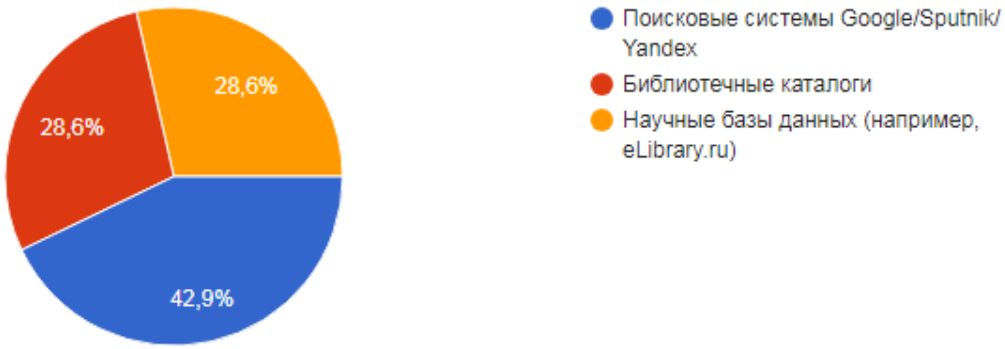


Рисунок 1. Что чаще всего Вы используете, при поиске научной информации?

В каждом российском вузе присутствует свои электронные ресурсы для поиска информации студентам [4]. Все учащиеся, так или иначе, сталкивались с поиском информации в представленном ресурсе, в нашем исследовании мы попробовали оценить частоту использования данного ресурса. Большая часть опрошенных учащихся (42,9%) – используют такие ресурсы еженедельно; по 28,6% респондентов разделились на тех, кто используют ресурс – ежедневно или вовсе редко (Рис. 2). То, что большая часть студентов используют базы данных вуза на такой частой основе является положительной стороной сформированности информационной культуры.

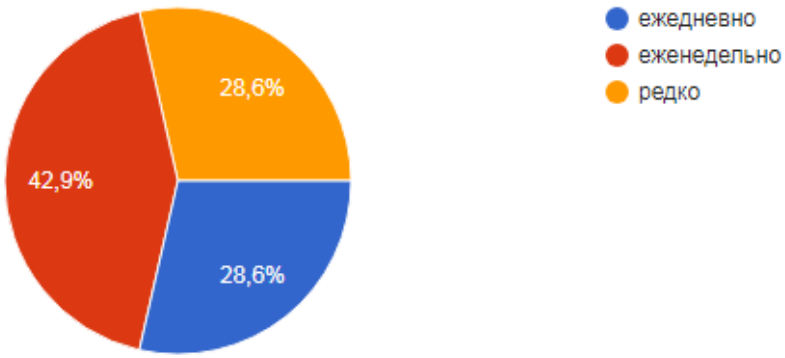


Рисунок 2. Как часто Вы пользуетесь электронными ресурсами учебного заведения?

Для эффективности пользования информационными технологиями и инструментами виртуального пространства, обучающимся необходимо грамотно и рационально структурировать пространство для работы с информацией [6]. В данном

контексте, представим следующие результаты опроса: по 37,5% разошлось мнение студентов на тех, что знает как правильно и эффективно работать с пространством, и тех, кто сталкивается с некоторыми затруднениями. Также, 25% опрошенных часто сталкиваются с такими трудностями (Рис. 3).



Рисунок 3. Как часто Вы сталкиваетесь с трудностями, касательно организации личного учебного пространства?

Далее, мы поинтересовались у респондентов, что для них является наиболее приоритетным в работе с информацией. Таким образом, мы видим, что наименее важным является точность обработки информации (14,3%); мнение остальных разделилось поровну, результаты представлены на рисунке (Рис. 4).



Рисунок 4. При работе с информацией и выполнения различных функций касательно её, что Вы выделяете наиболее приоритетным?

Весь учебный процесс построен на пользовании студентами и активном применении в процессе подготовки заданий различным информационных программ [7]. В контексте исследования, студенты определили, что такие программы, как PowerPoint, Prezi, LibreOffice Impress и другие освоены ими следующим образом (Рис. 5).

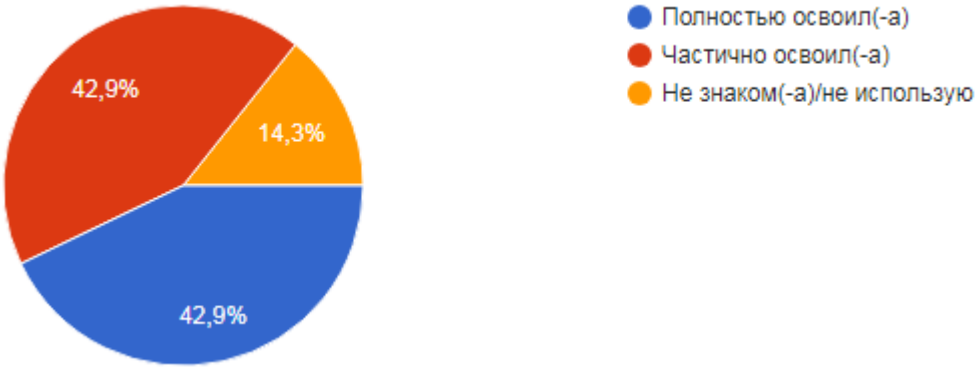


Рисунок 5. При выполнении различных учебных заданий, как эффективно Вы освоили ключевые электронные программы (PowerPoint, Prezi, LibreOffice Impress)?

Для нынешнего студента, как для современного члена социума, не составляет труда знание и умение пользования, как в личных, так и образовательных целях виртуальными сервисами хранения данных [8]. В ходе нашего исследования мы определили, что по 37,5% опрошенных учащихся пользуются таким сервисами периодически или никогда не применяли в своей жизнедеятельности их, а 25% студентов на постоянной основе используют облачные сервисы хранения (Рис. 6).

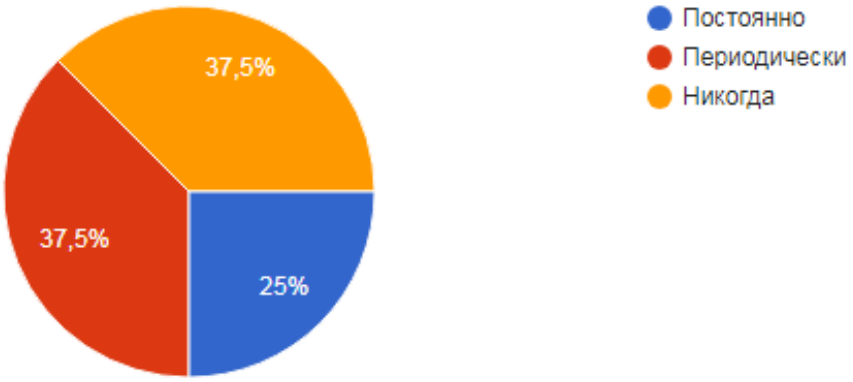


Рисунок 6. Как часто Вы пользуетесь сервисами хранения данных Google Drive, iCloud Yandex Disk, Облако Mail.ru и пр.?

Помимо активного пользования информационными технологиями и ресурсами, важно, для эффективности становления информационной культуры, знать правила безопасности и соблюдать их, чтобы не возникало проблем у учащихся, в особенности в целях сохранения права на частную жизнь и не возникновения определенных проблем с законодательством [9]. Так, мы видим, что мнение опрошенных разделилось практически поровну: 25% студентов достаточно плохо осведомлены в данном вопросе; по 37,5% опрошенных полноценно несут ответственность за действия в виртуальном пространстве или имеют некоторые представления, чтобы обезопасить себя в нем (Рис. 7).

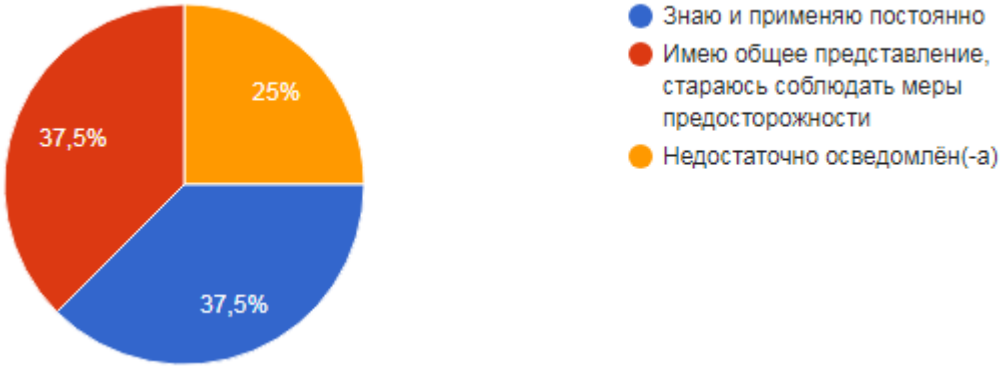


Рисунок 7. Осведомлены ли Вы о защите персональных данных и правилах сетевой безопасности?

Дистанционный формат обучения и участия в образовательных научно-ориентированных онлайн-площадках – это современные, неотъемлемые реалии нынешнего процесса обучения [1]. Каждый студент, так или иначе, должен был столкнуться с данной формой образования: по 42,9% опрошенных респондентов часто участвуют в подобных мероприятиях или периодически, в то время как 14,3% студента не сталкивались с подобной формой обучения (Рис. 8).

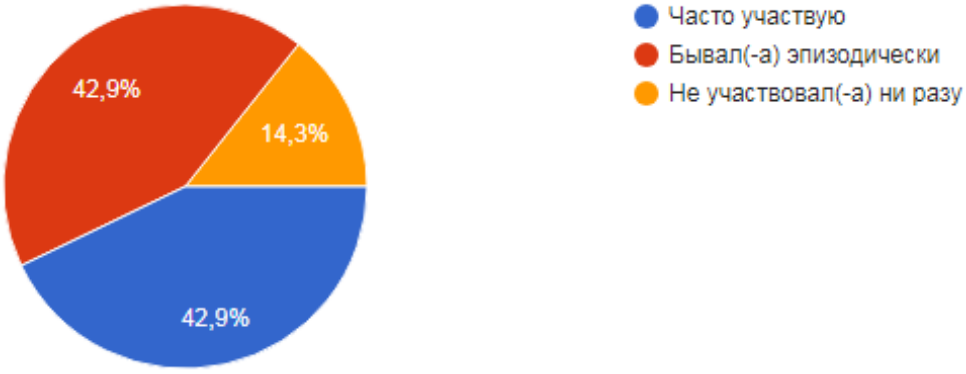


Рисунок 8. Как часто Вы применяете в своей учебной деятельности дистанционный формат образования, в том числе, онлайн конференции, вебинары и другие виды виртуального обучения?

Наконец, мы поинтересовались у студентов как они оценивают свой уровень информационной культуры (Рис. 9). Так, мы видим, что в основном информационная культура, по мнению самих студентов, имеет средний уровень.

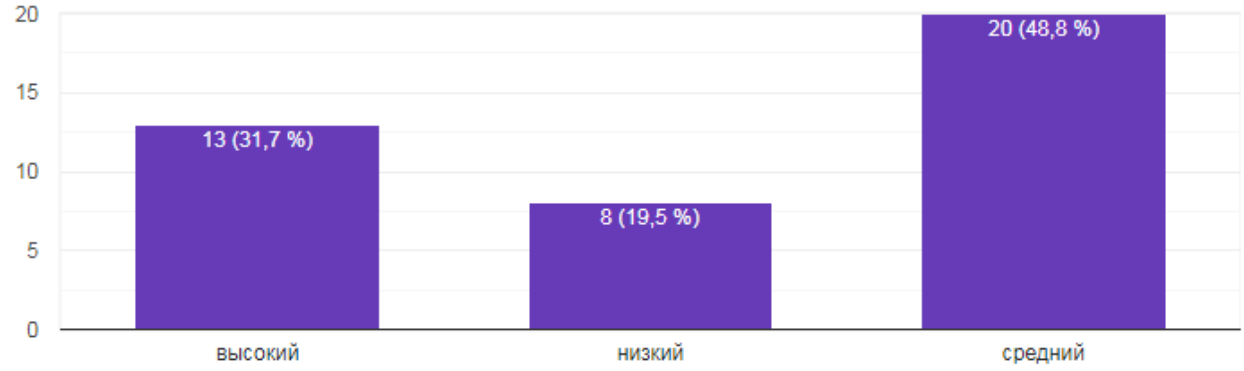


Рисунок 9. Оцените Ваш уровень владения информационными технологиями и ресурсами

Выводы. В нашем исследовании, мы описали информационную культуру современного индивида, способного эффективно и качественно пользоваться всеми современными информационными благами, с целью формирования рационального мышления в информационном пространстве. Особенно мы акцентировали внимание на становлении информационной культуры студентов, как будущих профессионалов в различных сферах деятельности и личной жизни, как особой формы жизнедеятельности, требующей защиты, в виде безопасности, в том числе, и информационной безопасности.

Проведенное исследование представляло собой эмпирический опыт, с помощью которого мы попытались оценить уровень владения, распространения и хранения информации, и способов виртуального функционирования в современном образовательном пространстве и обычной жизнедеятельности. В данном контексте, мы можем отметить, что результаты диагностики показали нам, что студент современного формата, как личность, которая формируется в информационном мире, имеет твердое представление об информационном пространстве, как базовой основе для функционирования во всех сферах жизнедеятельности. Таким образом, большая часть респондентов умело и уверенно ориентируется в мире информации, построенном на виртуальном взаимодействии.

Литература:

1. Абубакирова, М.И. Уровень информационной культуры студентов технического вуза для конкурентоспособности в научной среде (на примере ФГБОУ ВО УГЛТУ): программа социологического исследования / М.И. Абубакирова, И.А. Петрикеева, Л.А. Киселева. – Екатеринбург: УГЛТУ, 2020. – 35 с.

2. Бронникова, Л.М. Система формирования информационной культуры студента / Л.М. Бронникова // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 6. – С. 141-145

3. Гурова, Е.В. Диалог культур: математическая и информационная культура будущего педагога в образовательном поле высшей школы / Е.В. Гурова, Е.И. Хачикян // Вестник Калужского университета. – 2021. – № 1(50). – С. 175-177

4. Каракозов, И.В. Основные этапы развития информационной культуры студентов / И.В. Каракозов // Молодой ученый. – 2022. – № 21(416). – С. 443-445

5. Карташева, М.Д. Перспективы развития информационных технологий и уровень информационной культуры в современном мире / М.Д. Карташева, Д.Д. Гордеева, Р.Д. Сулейманова // Интернаука. – 2022. – № 2-1(225). – С. 26-28

6. Козилова, Л.В. Информационная культура студентов: критерии и уровни формирования в условиях электронной информационно-образовательной среды вуза / Л.В. Козилова, И.Ю. Исайкина, Л.А. Волошина // Педагогический журнал. – 2022. – Т. 12. – № 6А(2). – С. 837-849

7. Стрельников, С.С. Определение понятия информационной культуры студента / С.С. Стрельников, А.Л. Каткова, Р.С. Туров // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 6. – С. 1-10

8. Сулейманова, Р.Д. Проблемы человеческой индивидуальности в контексте информационной культуры / Р.Д. Сулейманова, В.Ю. Василенко, К.В. Скопинцев // Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов: сборник материалов Международной научно-практической конференции. – Махачкала: ДГПУ, 2021. – С. 113-116

9. Тарасов, В.А. Информационная культура как элемент развития современного информационного общества / В.А. Тарасов, Л.С. Корсукова, М.Р. Скобло // Академическая публицистика. – 2020. – № 4. – С. 90-97

10. Хабибуллаева, О.А. Грантовая поддержка обучения российских студентов за рубежом: возможности и перспективы / О.А. Хабибуллаева, Э.М. Ахмедова // Вестник Московского института государственного управления и права. – № 3(23). – С. 59-61

11. Шаухалова, Р.А. Организационно-педагогические условия формирования цифровой культуры студентов университета / Р.А. Шаухалова // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2020. – № 2(48). – С. 63-69

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна
Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия» (г. Москва);
аспирант 2 курса Кудрявцева Ксения Александровна
Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия» (г. Москва)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СИНГАПУРСКОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. В данной статье мы изучаем необходимость разнообразия и изменения системы образования в лучшую сторону, как для учеников, так и для педагогов, для повышения эффективности и результативности всей системы образовательного ресурса. Особое внимание в нашем исследовании мы уделяем описанию и анализу сингапурской методики обучения, которая на сегодняшний день, является одной из самых лучших на мировом рынке образовательных услуг. Мы изучили основные формы и методы работы по данной методике, выявили актуальность групповой формы

работы, ориентированной на формирование у учащихся навыков коммуникации, адаптации и самореализации в группе. Также, отметили важность климата в группе, на котором акцентируется внимание в данной методике, а именно, комфортность, психологическая безопасность, умение учеников слушать и слышать, выражать свои мысли и эмоции наиболее открыто и честно, для последующего жизненного опыта, в котором обязательно пригодятся сформированные универсальные способности к любому взаимодействию. В проведенном исследовании мы описали положительные аспекты сингапурской методики обучения, которые являются эффективными для всей жизнедеятельности отдельного ученика, на благо всего будущего социума.

Ключевые слова: ученик, учитель, система образования, российская система образования, сингапурская система образования, сингапурская методика обучения.

Annotation. In this article, we study the need for diversity and changing the education system for the better, both for students and teachers, in order to increase the effectiveness and efficiency of the entire educational resource system. In our study, we pay special attention to the description and analysis of the Singapore teaching methodology, which is currently one of the best in the global educational services market. We have studied the main forms and methods of work using this methodology, and identified the relevance of the group form of work aimed at developing students' communication, adaptation, and self-realization skills in a group. They also noted the importance of the climate in the group, which is emphasized in this methodology, namely, comfort, psychological safety, the ability of students to listen and hear, express their thoughts and emotions most openly and honestly, for subsequent life experience, in which the formed universal abilities for any interaction will be useful. In our study, we described the positive aspects of the Singapore teaching methodology, which are effective for the entire life of an individual student, for the benefit of the entire future society.

Key words: student, teacher, education system, Russian education system, Singapore education system, Singapore teaching methodology.

Введение. Актуальность темы данного исследования заключается в том, что современная система образования претерпевает изменения и трансформации, для выявления наиболее эффективных форм, способов и технологий, которыми можно улучшить образовательный процесс и сделать его интересным для всех субъектов и объектов процесса образования [16].

Помимо сформированных традиционных форм обучения, которые основываются на закрепившихся и самое главное успешных способов формирования образовательных компетенций, российская система образования ориентируется и на опыт зарубежных коллег, который пользуется успехом по всему миру [15].

Система обучения в Сингапуре – молодом, но интенсивно развивающемся государстве, является одним из таких примеров инновационности и универсальности методов, форм и педагогических технологий обучения детей [6].

Сингапурская методика обучения (далее – СМО) отличается своей успешностью применения, как для учащихся – самых главных членов процесса обучения, на которых и направлены все действия, но и для педагогов, как субъектов процесса образования, имеющих потребность в улучшении своих компетенций [5].

Принимая во внимание особенности ситуации, описанной выше, мы можем определить цель исследования, которая заключается в исследовании эффективности применения сингапурской методики обучения в процессе образования.

Этой цели соответствуют следующие задачи:

– описать сингапурскую методику обучения (СМО);

– провести анализ применения сингапурской методики обучения в образовании и выделить положительные её стороны.

Изложение основного материала статьи. Реалии современного российского образования опираются на поиск новых форм и способов преподнесения учебного материала для учащихся общего среднего образования.

Педагогические составы школ стремятся найти новые эффективные методики, в которых смогут создать симбиоз успешного советского опыта построения образовательного процесса, в совокупности с современными формами обучения, в том числе ориентируясь на опыт зарубежных коллег [4].

Совершенствование, как учебных навыков, так и универсальных коммуникационных ресурсов учащихся – это основная задача для формирования успешного будущего страны, посредством подготовки успешных кадров [14].

В данном исследовании, мы ориентируемся на анализ такой инновационной зарубежной системы обучения, как сингапурской методики обучения (СМО). Само государство Сингапур является молодым, относительно других стран мира. Однако система образования, за последние годы, в данной стране является одной из самых успешных.

В ней с самого раннего детства, со школьных времен, начинается процесс подготовки специалистов высокого уровня. Подтверждается данный факт тем, что лучшие мировые показатели успеваемости по различным дисциплинам показывают ученики, именно учащиеся в Сингапуре, а практически вся система образования построена на исследуемой нами методике обучения [13].

Стратегическая цель данной методики обучения заключается на том основании, что необходимо подготовить открытых, уверенных, способных к адаптации лидеров, умеющих брать ответственность за свои высказывания и действия, которые они транслируют окружающему миру [12].

В самой сингапурской системе классы состоят, как и во многих других странах из 30-40 учеников, но педагог не работает один на один с таких количеством учащихся, он структурирует свою деятельность так, чтобы взаимодействовать с несколькими группами учеников, которые формируются из целого класса [1]. Таким образом, педагог наиболее успешно взаимодействует с несколькими группами по 5 человек, нежели с целым классом из 40 учащихся, которым нужно не только предоставить знания, но и совладать ими.

Из сложившейся группы (5 человек), педагогу предоставляется возможность сформировать и структурировать процесс обучения таким образом, чтобы в группе была комфортная обстановка, каждый учащийся имел возможность донести свою мысль до остальных участников группы и презентовать свои умения в том числе [7].

Таким образом, перед нами вырисовывается такая картина, в которой мы можем видеть, что данная методика базируется на командной форме работы и создании внутри неё адекватной, безопасной и психологически здоровой среды. Психологически благоприятный климат, который необходимо педагогу установить в такой группе, является одним из важнейших факторов успешности данной методики. Каждый ученик должен слушать и слышать, а также, обязательно быть услышанным [11].

В особенности данная форма работы с детьми имеет положительную стезю, которая основана на разнообразных формах обучения, выражающихся в сочетании следующих видов дидактических средств:

– академического;

– занимательного;

– игрового материала [10].

Как отмечает автор – исследователь И.Ю. Мокрополова [8], СМО является синтезом следующих технологий и форм

работы с учащимися:

– технологии сотрудничества;

– технологии проектной деятельности;

– организации работы учащихся в малых группах;

– организации парного обучения и взаимоконтроля и др. [8].

Всё это в совокупности является эффективным средством развития коммуникативных навыков обучаемых.

Для СМО характерно нетрадиционное расположение парт.

В классах по два стола сдвинуты вместе, при этом четверо учеников лицом друг к другу сидят за этими партами. Вследствие этого двое обучаемых неизбежно оказываются спиной или боком к школьной доске.

Урок в рамках методики СМО сосредотачивает внимание обучаемых не у доски, даже если она интерактивная. Самые важные элементы уроков происходят в центре класса.

Тем самым сгруппированные «четвёрки» учащихся концентрируются вокруг центра, где обычно находится учитель. (Рис. 1).

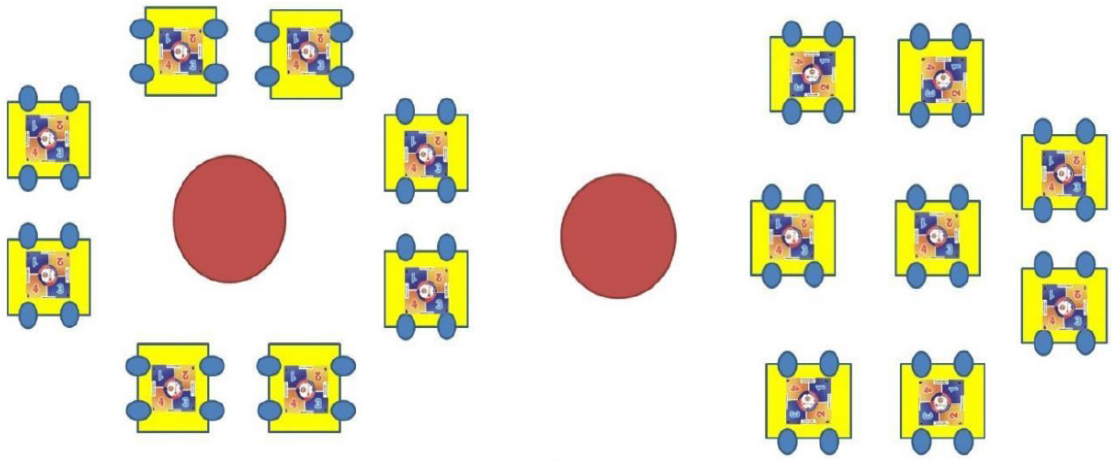


Рисунок 1. Схема расположения парт в рамках практической реализации СМО

В нашем исследовании мы хотим акцентировать внимание на необходимости масштабного внедрения данной методики преподавания в систему среднего общего образования в РФ. Так как большие плюсы, которыми наделена данная методика работы, могут вывести российскую образовательную систему на новый уровень, а полученной образование в России будет котироваться за рубежом лучшим образом, нежели сейчас [3].

Рассмотрим внутреннюю основу данной методики подробнее. Сам урок, по данной методике, не похож на классическое занятие, он больше напоминает увлекательную игру, в которую вовлечены все ученики, но в ней нужно мыслить, взаимодействовать и коммуницировать со всеми.

Как отмечает учёный Н.К. Клочкова и др. [9], самое главное, чего так не любят учащиеся, особенно. в начальных классах, – это скучный урок, где нужно много писать и слушать. Этого удаётся избежать в СМО.

В данной методике педагог становится модератором, поэтому главные трансляторы знаний – сами ученики [9].

На основе анализа работ отечественных учёных (Т.Б. Алишев, А.Х. Гильмутдинов [2], Н.С. Лапоченко [6], Н.В. Малиновская [7], А.А. Ялышева [16] и др.) на Рис. 2 нами представлены положительные аспекты сингапурской методики обучения (СМО) [2].



Рисунок 2. Система плюсов СМО

Анализируя проведённые исследования (Н.С. Климанова [5], Ю.М. Тумасова [13], Е.И. Устинова [14] и др.), можно выделить следующие коммуникативные универсальные учебные действия, которые развиваются в начальной школе с помощью структур СМО (Рис. 3) [5]:



Рисунок 3. Схема формирования коммуникативных универсальных учебных действий в процессе практической реализации СМО

Выводы. Таким образом, по итогам проведенного исследования мы сделаем следующие выводы:

– во-первых, СМО является уникальной формой современного актуального образования, основные методы и формы, работы которой могут привнести в повседневный учебный процесс новые мысли, идеи и цели взаимодействия между учащимися, для будущего эффективного жизненного пути;

– во-вторых, влияние СМО на личность обучаемого заключается в положительных аспектах, которые заложены в ней и способны вывести личность каждого ученика на новый уровень, а самое главное, дать ему полезный, разнообразный и универсальный опыт получения образования и введения в инновационный процесс современного общественного становления.

Литература:

1. Алексеева, О.В. Окружающий мир. Особенности изучения предмета в начальной школе: учеб. пособие / О.В. Алексеева, А.А. Арасланова. – Москва: Изд-во Дом Академии Естествознания, 2017. – 144 с.

2. Алишев, Т.Б. Опыт Сингапура: создание образовательной системы мирового уровня / Т.Б. Алишев, А.Х. Гильмутдинов // Вопросы образования. – 2010. – № 1. – С. 227-246

3. Даутова, О.Б. Традиционные и инновационные технологии: учеб.-метод. пособие / О.Б. Даутова. – Санкт-Петербург: КАРО, 2018. – С. 33-35

4. Кириллова, С. Сингапурская методика «дружит» с ФГОС / С. Кириллова // Управление школой. – 2014. – № 1. – С. 34-39

5. Климанова, Н.С. Коммуникативные универсальные учебные действия: доклад на методическом объединении учителей начальных классов / Н.С. Климанова. – URL: ns-portal.ru/...mo/.../kommunikativnye-universalnye-uchebnye-deystviya (дата обращения: 05.12.2025)

6. Лапоченко, Н.С. Условия использования Сингапурской методики обучения на уроках биологии / Н.С. Лапоченко // Альманах педагога. – 2025. – С. 1-3. – URL: https://almanahpedagoga.ru/servisy/publik/publ?id=81673&date=23.02.2025 (дата обращения: 05.12.2025)

7. Малиновская, Н.В. Применение сингапурской образовательной технологии при обучении биологии в целях развития естественнонаучной грамотности у школьников / Н.В. Малиновская // Методика преподавания в современной школе: актуальные проблемы и инновационные решения: материалы Междунар. науч. конф. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2023. – С. 68-74

8. Мокрополова, И.Ю. Использование обучающих структур сингапурской методики для повышения качества обучения школьников / И.Ю. Мокрополова // Инновационные педагогические технологии: материалы Междунар. науч. конф. (Казань, октябрь 2014 г.). – Казань: Бук, 2014. – С. 186-188

9. Обучающие структуры сингапурской методики обучения: учеб. пособие / Н.К. Клочкова [и др.]. – URL: http://ped-kopilka.ru/blogs/natalja-konstantinovna-klochkova/posobie-dlja-uchitelja-znakomstvo-s-obuchayuschimi-strukturami-singapurskoi-metodiki-obuchenija.html (дата обращения: 05.12.2025)

10. Основные понятия – Сингапурская методика обучения. – URL: https://sites.google.com/site/singaporetechniq-ue/home/educational-structure (дата обращения: 05.12.2025)

11. Сингапурская методика обучения – что это такое? – URL: http://womanadvice.ru/singapurskaya-metodika-obucheniya-chto-eto-takoe (дата обращения: 05.12.2025)

12. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, А.И. Мищенко [и др.]. – Москва: Академия, 1997. – 460 с.

13. Тумасова, Ю.М. Сингапурская методика обучения / Ю.М. Тумасова. – URL: http://nsportal.ru/shkola/tekhnologii/library/2016/06/27/ singapurskaya-metodika-obucheniya (дата обращения: 05.12.2025)

14. Устинова, Е.И. Применение технологии группового обучения (обучающих структур сингапурской методики) в начальной школе / Е.И. Устинова // Особенности применения образовательных технологий в процессе обучения и

воспитания: материалы по итогам III-й Всерос. науч.-практ. конф. (01-10 декабря 2016 г.). – URL: http://akademnova.ru/publications_on_the_results_of_the_conferences (дата обращения: 05.12.2025)

15. Фирюлина, Н.В. Формы и методы педагогического сотрудничества: сингапурская методика / Н.В. Фирюлина // Концепт: науч.-метод. электрон. журн. – 2018. – № V4. – URL: http://e-koncept.ru/2018/186037.htm (дата обращения: 04.12.2025)

16. Ялышева, А.А. «Сингапурская» методика обучения / А.А. Ялышева // Английский язык в школе. – 2014. – № 4(48). – С. 7-12

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна
Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия» (г. Москва);
аспирант 2 курса Машковский Александр Александрович
Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия» (г. Москва)

ЭМПИРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В данной статье мы рассматриваем понятие навыком исследовательской деятельности, как уникального процесса, в рамках образовательного становления личности учащегося, с помощью которого он может самореализоваться и проявить себя в изменяющихся процессах современного мира. Уникальность данного труда представлена возможностью оценки уровня развития исследовательских компетенций самими студентами, которые посодействовали в проведении практического исследования, направленного на диагностику навыков исследовательской деятельности студентов вуза. В данном контексте было разработано понятие навыков исследовательской деятельности учащихся высшего учебного заведения, с целью выявления специфики формирования представленного вида компетентности. Посредством данного исследования, авторы попробовали дать характеристику ключевым исследовательским навыкам учащихся, и узнать как сами студенты могут оценить свой имеющийся исследовательский опыт, который они начали формировать с момента своего вступления в образовательное пространство, и продолжили основываясь уже на собственном личностном и социальном опыте взаимодействия с окружающей действительностью.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, навыки исследовательской деятельности, навыки исследовательской деятельности студентов, эмпирический опыт.

Annotation. In this article, we consider the concept of research activity skill as a unique process within the framework of the educational formation of a student's personality, through which he can self-actualize and manifest himself in the changing processes of the modern world. The uniqueness of this work is represented by the possibility of assessing the level of development of research competencies by the students themselves, who assisted in conducting practical research aimed at diagnosing the research skills of university students. In this context, we have analyzed the concept of research skills of students of a higher educational institution, in order to identify the specifics of the formation of this type of competence. Through this study, we tried to characterize the key research skills of students, and find out how students themselves can evaluate their existing research experience, which they began to form from the moment they entered the educational space, and continued based on their own personal and social experience of interacting with the surrounding reality.

Key words: research activity, research skills, students' research skills, empirical experience.

Введение. В наше время крайне важно становиться способным к изменению окружающейся реальности. Знать и понимать, что имеющихся знаний может быть не достаточно для полноценной реализации [11]. Мир, который мы видим перед собой сегодня, как преподносит все, для воплощения имеющихся идей и задумок, показывает нам свой масштаб, который вполне реален для любого желающего. В тоже время, он сложный, быстроизменяющийся и непредсказуемый. Последнее, в свою очередь, по сути заставляет нас всегда находить пути решения сложившихся ситуаций и проблем. Непредсказуемость формирует в каждом индивиде способность к быстрой адаптации и обязательной реализации для сохранения уровня жизнедеятельности [1].

Однако, уровень успешности зависит от имеющихся навыком, умений и внутренних инструментов, которые каждый из нас формирует в себе на протяжении всей жизни, но, в особенности они закладываются в молодом возрасте, когда ты способен с легкостью принимать новое [6].

Все новое представляет собой формирование компетенций и компетентности, из которых складывается личность, со всеми своими характеристиками. В нашем исследовании особую актуальность для анализа представляет собой исследовательская компетентность такой категории, как студенты. Данная категория – это симбиоз уникального, свежего и способного внутреннего мира молодой личности, в совокупности с желанием пополнять ресурсы для будущей реализации [7].

В нашем исследовании, данная реализация представляется наиболее эффективной, благодаря формированию навыком исследовательской деятельности (НИД), как уникальных и универсальных инструментов к самопознанию и самореализации.

Принимая во внимание особенности ситуации, описанной выше, мы можем определить цель исследования – анализ эмпирического опыта, направленного на диагностику уровня исследовательской компетентности студентов вуза.

Этой цели соответствуют следующие задачи:

1. Описать навыки исследовательской деятельности.
2. Провести эмпирическое исследование сформированности исследовательской компетентности у студентов.

Изложение основного материала статьи. Навыки исследовательской деятельности (НИД), в нашем исследовании, представляют собой необходимые элементы для становления всей концепции личности будущего успешного профессионала и счастливой личности в любой другой сфере жизнедеятельности [8].

Каждый студент, так или иначе, сталкивается с деятельностью, связанной с «исследованием», потому что благодаря данному предмету нашего исследования, он познает всю суть процесса обучения, через собственный научно-исследовательский опыт [3].

Совсем не обязательно быть активным участником научной деятельности, чтобы соприкоснуться с НИД, исследование – это более масштабный способ познания мира, нежели просто его интерпретация через науку. Любой опыт обучения, в котором студенту приходится ставить перед собой цель, выявлять задачи для решения этой цели, применять эффективные методы и методики работы, подтверждать гипотезы и пр. Все это – и есть исследовательский процесс, который формирует у

учащегося НИД [9].

В нашем исследовании, мы посредством метода анкетирования попробовали эмпирическим путем узнать, как современные студенты оценивают свои НИД. Для данного исследования была разработана анкета с вопросами для студентов «Диагностика навыков исследовательской деятельности студентов вуза».

Обработка результатов данных исследования проводилась посредством Google Формы. Все данные представлены ниже, в виде диаграмм.

В исследовательской деятельности важно чувствовать актуальность проблемы, которую необходимо рассмотреть, интерпретировать и попытаться решить в нынешний момент. Так, нам представлены результаты студентов, на вопрос об их оценки собственного умения понять актуальность исследовательской проблемы: ровно половина опрошенных (50%) считают, что они испытывают некоторые трудности в данном вопросе; другая часть студентов (25%) – не просто выбирают проблему исследования, а в целом, стараются следить за актуальными научными проблемами; по 12,5% респондентов уходят в крайности – очень хорошо определяют проблему или вовсе не умеют этого делать, когда с таким сталкиваются в своем учебном процессе (Рис. 1).

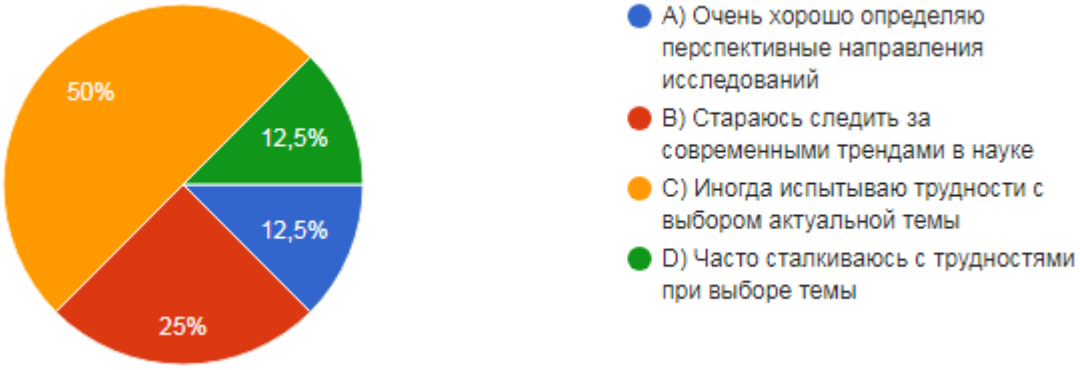


Рисунок 1. Умеете ли Вы оценить актуальность научной проблемы исследования?

В процессе исследовательской деятельности необходимым этапом является поиск информации для неё, студенты могут использовать самые разные источники информации. Но, для научного сообщества важна компетентность выбранных источников хранения исследовательской информации. В данном контексте, самыми ключевыми являются научные базы данных и электронные библиотеки, в которых хранятся монографии, статьи, диссертации и другие виды научных работ, необходимые для других исследователей [12]. В нашем исследовании, мы поинтересовались, как часто юные исследователи пользуются представленными источниками научной информации: 40% респондентов – на регулярной основе используют такие базы данных; по 20% разделилось мнение всех остальных, которые иногда редко или вовсе не используют такие источники информации (Рис. 2).

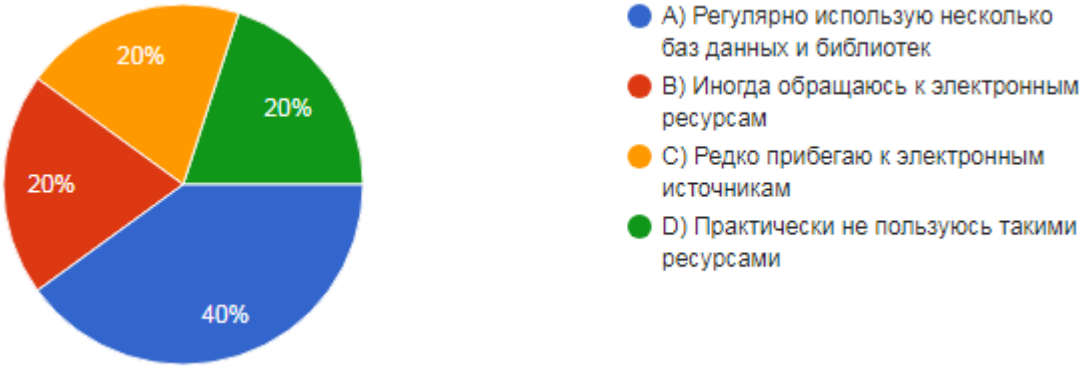


Рисунок 2. Используете ли Вы, в своей исследовательской деятельности, электронные библиотеки и научные базы данных?

Поимо поиска научно-исследовательской информации, представляется важным умение анализировать и интерпретировать её. В нашем исследовании, студенты следующим образом оценивают свои способности в этом: 50% умело применяют методики анализа; по 20% мнение распределилось на тех, кто чаще сам справляется, но ему нужна внешняя помощь, и на тех, кто испытывает сложности. Небольшой процент, но все же он имеется (10%), с большим трудом воспринимают данный этап исследования, поэтому предпочитают избегать его (Рис. 3).

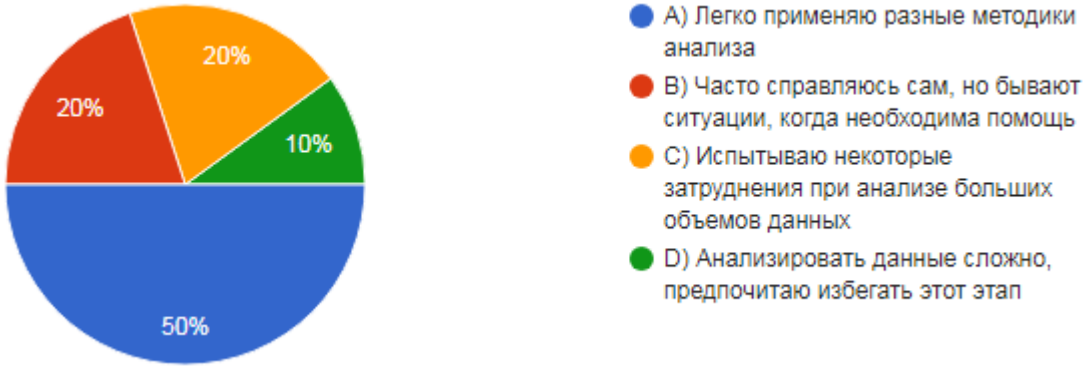


Рисунок 3. Анализ информации, для проводимого исследования, является ли сложным, для Вас, процессом?

Исследовательский процесс не заканчивается на подготовленном исследовании, важно студента формировать в себе умение грамотно и интересно представить его для оценки [2]. В данном контексте, мы поинтересовались у учащихся, как долго им приходится готовить презентацию готового исследования: мнение опрошенных студентов разделилось практически поровну (Рис. 4).

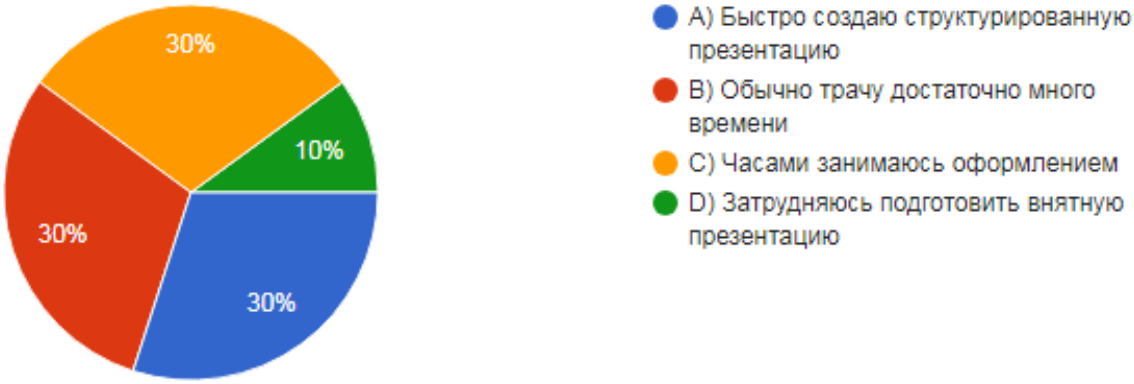


Рисунок 4. Как быстро Вы умеете работать с презентацией ваших исследовательских трудов?

Критическое мышление, также, является и остается необходимым элементом успешности формирования НИД, так как оно позволяет объективно оценивать собственные умения, чтобы понимать актуальность, непосредственность и уместность сделанного [4]. Таким образом, большая часть опрошенных (40%) – задумываются над ошибками периодически; 30% студентов всегда проводят детальный анализ своих упущений; 20% не имеют навыка оценки собственного труда вовсе; 10% респондентов редко видят свои ошибки (Рис. 5).



Рисунок 5. Насколько объективно, с критической точки зрения, Вы оцениваете собственный исследовательский труд?

Для поддержания хорошего уровня исследовательской компетентности, и, в целом, для формирования НИД, учащемуся необходимо принимать участие в мероприятиях, направленных на это. Конференции и семинары, где участвуют такие же исследователи, вне зависимости от уровня и опыта, позволяют дать возможность новоиспеченному исследователю продемонстрировать свои навыки и перенять опыт от других людей [5]. Данные исследования о регулярности посещения подобных мероприятий представлены следующим образом: по 33,3% студенты разошлись во мнении на тех, кто периодически ходят на конференции, и тех, кто постоянно принимает участие в подобных мероприятиях; 22,2% опрошенных никогда не участвовали и 11,1% стараются делать это чаще в будущем (Рис. 6).

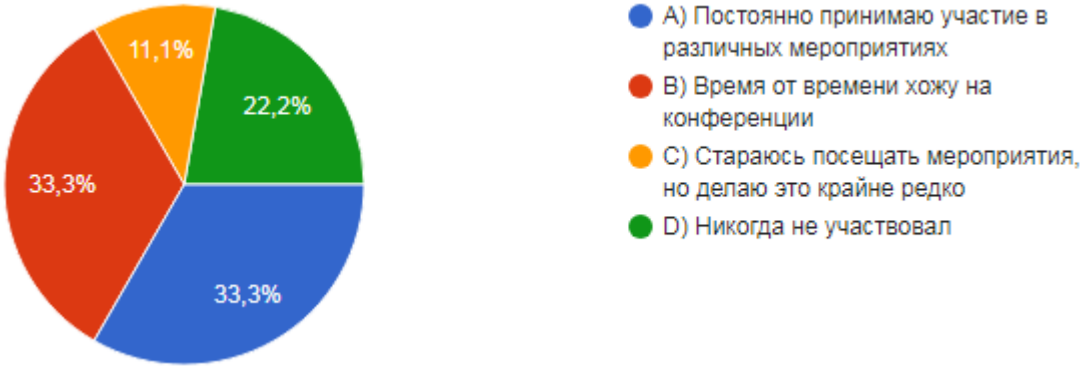


Рисунок 6. Как часто Вы принимаете участие в научных конференциях и практических семинарах?

На вопрос о том, как грамотно студенты оценивают свои умения в оформлении работы, мнение опрошенных разделилось по-разному: по 33,3% респондентов считают, что очень хорошо владеют этими навыками или вовсе не умеют этого делать; 22,2% студентов допускают мелкие ошибки и 11,1% часто допускают ошибки в таком деле (Рис. 7).

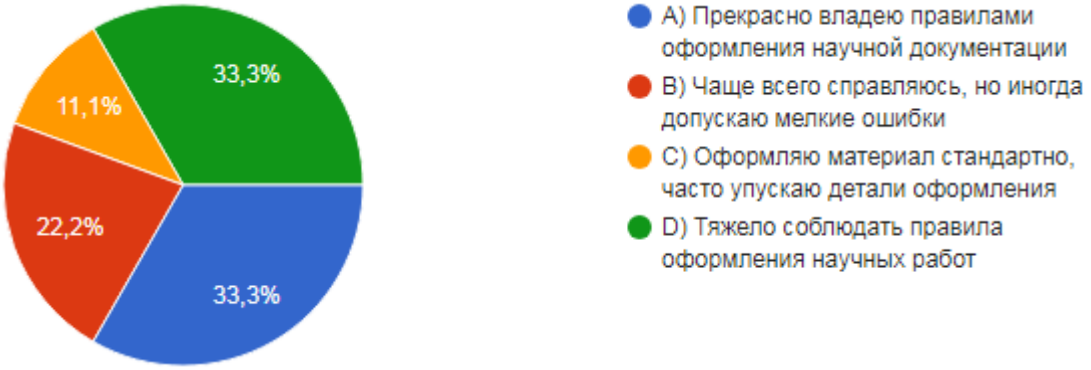


Рисунок 7. Насколько положительно Вы можете оценить компетентность Вашего исследовательского труда (научная работа, статья, лабораторная работа и пр.)

Помимо обязательного научно-исследовательского развития в процессе обучения, обучающимся необходимо формировать навыки самообучения для развития НИД [10]. В данном контексте, студенты представили нам свой процент свободного времени, который они уделяют для такого вида деятельности: 36,4% опрошенных это делают редко; по 27,3% студенты, которые иногда выделяют время на самообразование или значительную часть своего свободного времени, а 9,1% опрошенных самообучение отсутствует практически полностью (Рис. 8).

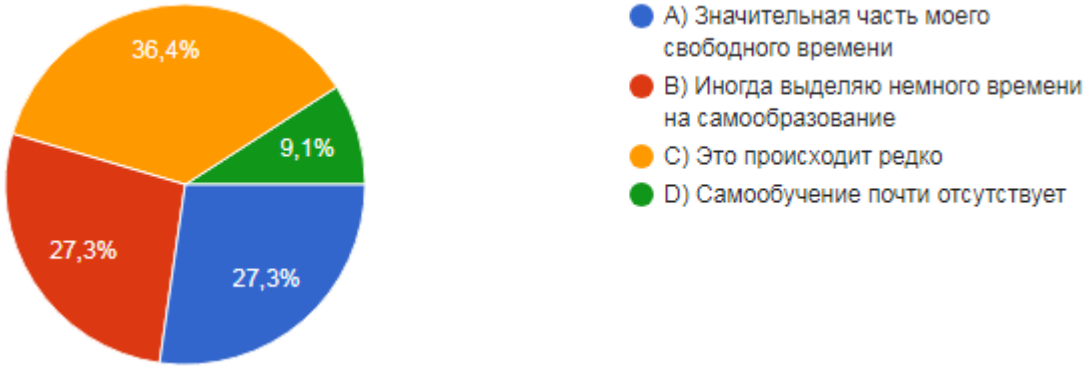


Рисунок 8. Как часто Вы выделяете время на самообразование, для совершенствования исследовательских навыков?

Выводы. По результатам проведенной работы, мы можем заключить, что формирование НИД представляет собой совокупность образовательного процесса и индивидуального взгляда на актуальные проблемы современного общества, посредством развития исследовательского таланта. Данный талант не является врожденным элементом личности, НИД требуют изучения имеющегося опыта, в том числе сравнительный анализ, рассматриваемой проблемы исследования с разных сторон, а также, формирование индивидуального объективного и независимого взгляда на текущие обстоятельства, являющиеся основой для исследования.

Результаты данного эмпирического исследования показывают нам, что диагностика уровня сформированности НИД у современных студентов, обучающихся в высшем учебном заведении, находится на достаточно хорошем уровне, с очки зрения самих студентов, оценивающих собственные НИД. Студенты, в большей степени, положительно оценивают динамику своего становления на таком пути, как исследовательская деятельность, в образовательном пространстве вуза.

Отметим, что сам процесс становления и развития НИД является сложным, но интересным способом решения актуальных проблем, тем более, что студент имеет возможность реализовывать свой исследовательский потенциал в самых различных сферах и дисциплинах, которые представляют для него наибольший интерес.

Литература:

1. Айснер, Л.Ю. Соотношение мягких и жестких навыков в формировании компетенций будущего / Л.Ю. Айснер, О.Д. Наумов // Альманах лектория. Майские правовые чтения на Енисее: сб. науч. трудов. – Красноярск: Красноярский гос. аграрный ун-т, 2022. – С. 3-8
2. Алисултанова, Э.Д. Методология формирования исследовательской компетентности в условиях инженерного образования / Э.Д. Алисултанова, М.М. Намаева, Т.С. Магамадова // Вестник ГГНТУ. Гуманитарные и социально-экономические науки. – 2020. – Т. 16. – № 4(22). – С. 67-75
3. Ахмедова, Э.М. Проектная деятельность как одно из условий формирования общих и профессиональных компетенций у студентов / Э.М. Ахмедова, З.М. Ахмедова // Научное и образовательное пространство: перспективы развития: материалы IV Междунар. науч.-практ. конф. – Ставрополь, 2017. – С. 85-87
4. Идиятов, И.Э. Формирование исследовательской компетенции студентов в процессе проблемного обучения: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / И.Э. Идиятов. – ФГАОУ ВО «Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, 2016. – 27 с.
5. Корешникова, Ю.Н. Организационные и педагогические условия развития критического мышления у студентов вузов: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю.Н. Корешникова. – Москва: МГПУ, 2021. – 23 с.
6. Кочемасова, Л.А. Формирование навыков научно-исследовательской деятельности студентов в условиях исследовательски-ориентированного педагогического образования / Л.А. Кочемасова // Вестник СамГТУ. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2019. – № 2(42). – С. 119-133
7. Мишустина, О.А. Теоретико-методологические аспекты процесса формирования исследовательской компетенции студентов технического университета / О.А. Мишустина // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований. – 2016. – № 11-5. – С. 971-974
8. Осипова, С.И. Опережение как стратегия современного образования / С.И. Осипова, Н.В. Гафурова // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 9. – С. 77-82
9. Скляренко, И.С. Практико-ориентированный подход в подготовке магистрантов к научным исследованиям / И.С. Скляренко; отв. ред. Г.М. Федосимов // Образование XXI века: подходы, технологии, методики: сб. науч. статей Междунар. науч.-практ. конф. В 2 т. (Курган, 27 мая 2022 года). – Курган: Курганский гос. ун-т, 2022. – С. 351-356
10. Соловьева, Н.М. Формирование исследовательской компетентности обучающихся в классах с углубленным изучением естественнонаучных дисциплин в условиях взаимодействия «школа-вуз» (с учетом региональной специфики): автореф. дис. … канд. пед. наук / Н.М. Соловьева. – ФГАОУ ВО «Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова», Якутск, 2019. – 24 с.
11. Сосина, Л.В. Роль научно-исследовательской деятельности студентов в процессе освоения образовательной программы / Л.В. Сосина // Вестник ФГОУ ВПО «МГАУ имени В.П. Горячкина». – 2016. – № 6(76). – С. 31-34
12. Шнейдер, Е.М. Методы формирования исследовательской компетентности студентов высшей школы / Е.М. Шнейдер, Ю.С. Димитрюк // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – 144 с.

Педагогика

УДК 37.035.7

адъюнкт адъюнктуры и докторантуры научно-исследовательского центра Бабичев Андрей Михайлович
Военная ордена Жукова Академия войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
доктор педагогических наук, профессор Шарухин Анатолий Петрович
Военная ордена Жукова Академия войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ

Аннотация. Статья посвящена раскрытию и определению места персонифицированного подхода в методологической системе педагогической науки. Авторы подчёркивают актуальность использования персонифицированного подхода к решению научной задачи формирования личности военнослужащего, её индивидуальности. В работе раскрывается сущность таких категорий как «методология» и «методологический подход», что позволяет структурировать научное знание. Междисциплинарный характер персонификации рассматривается через призму философии, психологии, социологии и культурологии. Определяются ключевые понятия, составляющие структуру персонифицированного подхода: персонификация, индивидуальность и саморазвитие. Излагаются педагогические условия организации учебно-воспитательного процесса военнослужащих на основе представленного подхода. Перечисляются принципы реализации персонифицированного подхода. Подчёркивается, что фундаментом данного подхода выступает гуманистическая парадигма. Научная новизна исследования заключается в системном определении места персонифицированного подхода в методологии педагогики. В заключении отмечается, что фундаментом персонифицированного подхода является гуманистическая парадигма.

Ключевые слова: методология, методологическая система, персона, персонификация, подход, персонифицированный подход, педагогическая наука.

Annotation. The article is devoted to the disclosure and definition of the place of a personalized approach in the methodological system of pedagogical science. The authors emphasize the relevance of using a personalized approach to solving the scientific problem of forming the personality of a serviceman, her individuality. The paper reveals the essence of such basic categories as «methodology» and «methodological approach», which makes it possible to structure scientific knowledge. The interdisciplinary nature of personification is considered through the prism of philosophy, psychology, sociology and cultural studies. The key concepts that make up the structure of the personalized approach are defined: personification, individuality and self-development. The pedagogical conditions of the organization of the educational process of military personnel are described on the basis of the presented approach. The principles of implementing a personalized approach are listed. It is emphasized that the humanistic paradigm is the foundation of the approach. The scientific novelty of the research lies in the systematic determination of the place of a personalized approach in the methodology of pedagogy. In conclusion, it is noted that the foundation of the personalized approach is the humanistic paradigm.

Key words: methodology, methodological system, person, personification, approach, personalized approach, pedagogical science.

Введение. Первая четверть третьего тысячелетия, насыщенная множеством разнообразных конфликтов, поставила перед человечеством серьёзную проблему сохранения цивилизации на Земле. В мире обостряются политические противоречия между государствами, размываются общечеловеческие ценности, на первый план вышел человек-потребитель, а не созидатель.

Эти тенденции, распространяющиеся по планете, затронули и Россию. Мы наблюдаем постепенную утрату вековых традиций, которые соблюдались нашими предками, навязывание молодежи потребительских ценностей, низкопробной культуры, западных идеалов, чуждых нашему народу.

В этих условиях вопросы теоретико-методологического обоснования решения задач, связанных с воспитанием молодого поколения, в том числе и военнослужащих войск национальной гвардии Российской Федерации, выходят на первый план научного обеспечения педагогических отношений в различных социальных структурах российского общества. Речь идет о формировании и развитии духовно богатой личности, способной брать на себя ответственность не только за свои поступки, но и за поступки тех, кто рядом и на кого оказывается нравственное и профессиональное влияние.

Цель статьи состоит в осуществлении научной рефлексии по отношению к относительно редко используемому в научно-педагогических исследованиях персонифицированному подходу как методологическому инструменту, в котором кроется высокий гуманистический потенциал и который раскрывает путь формирования и развития субъектности и индивидуальности личности. Научная новизна исследования заключается в определении места персонифицированного подхода в методологической системе педагогической науки.

Изложение основного материала статьи. Изучение научных работ ученых-педагогов войск национальной гвардии свидетельствует о том, что при исследовании вопросов организации учебно-воспитательного процесса наиболее «популярными» у них выступают:

– системно-деятельностная теория развития личности А.Н. Леонтьева [10];

– концепции личностно-ориентированного образования и воспитания [14].

Вместе с тем такое методологическое «ограничение» сужает поле научного поиска эффективных решений учебно-воспитательных задач, стоящих перед войсками национальной гвардии Российской Федерации.

Поэтому в статье речь пойдет о разработке подхода, в основу проектирования которого положена идея совмещения персонификации личности, подробно описанная С.В. Кондратьевым [9], А.Б. Орловым [11], В.П. Петровым [12] и другими учеными [6; 8; 15], с концепцией Б.Г. Ананьева о развитии человека от индивида к субъекту деятельности, далее к личности и индивидуальности [3; 18]. Потенциал перспективности идеи заключен в интеграции природного, социального и духовного в человеке, что должно проявиться в виде плодотворной, творческой индивидуальности в служебно-боевой и повседневной деятельности военнослужащего и сотрудника Росгвардии [19].

Для того чтобы определить, какое место занимает персонифицированный подход в методологической системе педагогики, необходимо понять, что такое «методология» и «методологический подход».

Методология – это раздел научного знания о том, как правильно (научно обоснованно) осуществлять деятельность по изучению и преобразованию существующей реальности [19]. Соответственно, методология педагогики войск национальной гвардии Российской Федерации представляет раздел научного знания о том, как правильно (научно обоснованно) осуществлять деятельность по изучению и преобразованию существующей учебно-воспитательной реальности в воинских частях и территориальных органах. Можно сказать, что к методологическому относится любое научное знание, которое офицер использует как исследователь или практик в учебно-воспитательной сфере. Это знание, объединенное в логические единицы (например: диалектика; проблемно-деятельностное обучение и др.) и скомпанованное для использования по определенным правилам, обозначается термином «метод» (например: диалектический метод познания учебно-воспитательной реальности; метод проблемно-деятельностного обучения военнослужащих и/или сотрудников и др.).

«Логос» – понятие, раскрывающее: а) суть и строение метода (что представляют собой эти знания; как они связаны с объектом исследовательской и/или практической педагогической деятельности офицера, а также между собой; какими принципами следует руководствоваться офицеру как исследователю или практику при проектировании своей деятельности); б) правила применения метода; в) правила выбора наиболее адекватного метода.

Сам по себе, вне связи с исследовательской и/или практической задачей, метод нейтрален. Но он может стать частью научного (методологического) подхода. Методологический подход – это сложная интеллектуальная конструкция, комплексное знание, которое: а) отражает необходимость обязательного применения методологического знания (метода) для решения определенного класса педагогических задач, с которыми он органически связан; б) задает вектор исследовательских и/или практических действий; в) включает (на основе понимания сущности и структуры объекта и метода) принципы организации исследовательской и/или практической деятельности, а также правила выбора наиболее адекватного метода. Основу подхода составляет доминирующий метод [18].

Методология педагогики войск национальной гвардии как отрасли педагогики имеет многоуровневую структуру: философское знание (философский уровень), общенаучное знание (общенаучный уровень), межпредметное знание (межпредметный уровень), частнонаучное знание (частнонаучный уровень), инструментально-исследовательское знание (инструментально-исследовательский уровень). Инвариантная (общая для всех) структура методологического подхода:

1. Комплекс знаний (философских, этических, логических, социологических, культурологических, психологических, военных и др.), которые используются при разработке теории педагогики, а также при решении офицером исследовательских и/или практических педагогических задач.

2. Знание педагогических концепций и теорий, которые непосредственно относятся к объекту исследовательской и/или практической педагогической деятельности офицера, а также принципов организации и технологии работы с научным или практическим объектом.

3. Знание структуры, правил и способов проектирования и осуществления исследовательской и/или практической педагогической деятельности.

4. Знание принципов и способов оценки качества исследовательской и/или практической педагогической деятельности в подразделении воинской части или территориального органа войск национальной гвардии Российской Федерации.

Методология педагогики помогает офицерам осуществлять научно обоснованную исследовательскую и практическую педагогическую деятельность и находить правильный путь, если оказываешься на практическом и/или научном «бездорожье». В полной мере это относится и к персонифицированному подходу.

При проектировании персонифицированного педагогического процесса в центр ставится военнослужащий/сотрудник в единстве всех его сущностей, при этом учитываются её физиологические, психологические, мировоззренческие и другие индивидуальные особенности, которые изучаются разными областями знаний.

Учитывая это, следует ясно представлять место персонифицированного подхода в междисциплинарно-научном уровне методологии.

К основным понятиям, входящим в структуру персонифицированного подхода, позволяющим выстроить, осмыслить и

проанализировать педагогическую деятельность, относятся: персонификация, персона, персонифицированный подход, индивидуальность военнослужащего/сотрудника, саморазвитие.

Понятие «персонификация» рассматривается в разных областях науки.

В философии «персонификация» понимается как наделение абстрактных понятий или неодушевлённых предметов свойствами живых существ, определённым характером личности человека, его статусом [16]. Появление феномена «персонификация» связывают с психологией, в которой он трактуется как нечто подсознательное. Сущность этого понятия представлена в работах К.Г. Юнга [21; 22], Г.С. Салливана [13], У. Джеймса и др. К.Г. Юнг [22] для описания коллективного бессознательного в своих работах использует термин «персонификация», связывая его с понятием «персона». Под персоной он понимает личность (психе, душа), которая состоит из трёх компонентов: эго (центральная часть сознания человека, отвечающая за сознательную деятельность, рациональное восприятие всего окружающего); личное бессознательное (информация, перешедшая в подсознание); коллективное бессознательное (всеобщая память человечества) [22]. Носителей коллективного сознания К.Г. Юнг называет архетипами, главным из которых является маска (персона), через которую происходит взаимодействие индивида с обществом [21]. Г.С. Салливан в 1947 году представил систему персонификации, то есть сформировавшихся «образов себя и окружающих», которые определяют отношение к себе и другим. По его мнению, для личности значимым является то, как она выглядит в глазах окружающих и входит в социум (персонифицируется) [13; 17].

В психологии понятие персонификация связывается с природой человека как индивидуальности, неповторимости, самобытности, с психической организацией переживаний человека, которое помогает формировать внутренний образ других людей [7; 20]. В социологии «персонификация» представляет собой образ конкретного человека, который несёт определённую идею и отражает нравственное явление [5]. В этике термин «персонификация» соотносится с образом человека, его имиджем, наделённым как естественными качествами, так и специально наработанными [8]. В культурологии персонификация ассоциируется с образами природы и культурными феноменами, которым на основе переноса присваиваются черты человеческой личности [8].

В педагогику понятие «персонификация» пришло из психологии. В педагогической научной литературе встречаются разные определения термина «персонификация»: «олицетворение» образовательного процесса, ставящее в центр личность и предоставляющего ей условия для актуализации внутренних личностных ресурсов [4; 18; 19]; форма обучения, которая направлена на активизацию личности в процессе обучения, самообучения, самосозидания и позволяет видеть стратегию её развития [8]; способ, помогающий постепенно перевести обучающегося в позицию самообучающегося, предоставляя ему возможность саморегуляции, познания себя, адаптации в образовательном процессе, в освоении содержания обучения [15]; этап завершения процесса социализации, во время которого человек перенял и стал генератором опыта и знаний, новых для людей [8; 9].

Таким образом, персонификация как целостный процесс обеспечивает актуализацию внутренних ресурсов личности и демонстрацию проявлений субъектности.

В педагогической науке представлены следующие определения понятию «персонифицированный подход»:

– система взаимосвязанных понятий, принципов и методов, направленная на всестороннее развитие личности [17];

– создание гуманистических воспитательных отношений, учитывающих интересы, потребности и способности обучающихся для эффективного развития их индивидуальности [15; 18].

В военно-профессиональной среде основным субъектом является военнослужащий, к которому предъявляются высокие требования, что связано с возлагаемой на него ответственностью по защите Отечества [1].

Организация учебно-воспитательного процесса военнослужащих на основе персонифицированного подхода [3] предполагает реализацию определённых закономерностей, связанных со становлением военнослужащего, прежде всего, как субъекта деятельности, личности и индивидуальности. Для этого реализуются следующие педагогические условия: воспитание необходимо осуществлять на основе традиций, связанных с историей русской армии [2]; «включать» военнослужащего как равноправного значимого субъекта в диалогическое взаимодействие при определении целей, отборе средств, коррекции и оценки результатов учебно-профессиональной деятельности; актуализировать внутренние резервы, личностный опыт военнослужащих/сотрудников; организовывать педагогическое взаимодействие с учётом индивидуальных особенностей всех субъектов учебно-воспитательного процесса; обеспечивать технологичность учебно-воспитательного процесса с целью развития интересов, мотивов, социальной активности военнослужащих для повышения эффективности профессиональной деятельности [4].

Как показывает практика организации учебно-воспитательного процесса в воинских/служебных подразделениях, добивающихся наибольших успехов, а также изучение мнений командиров данных подразделений к принципам персонифицированного подхода следует отнести [3; 4; 18; 19]: принцип целостности; принцип развития личностно-профессионального потенциала военнослужащего/сотрудника; принцип самостоятельного выбора; принцип взаимодействия субъектов воинской жизнедеятельности на основе гуманистических ценностей; принцип диалогизации.

Выводы. Обобщая сказанное, необходимо отметить, что фундамент персонифицированного подхода составляет гуманистическая парадигма. В результате исследования установлено, что персонифицированный подход, интегрируя философские, психологические, педагогические, социологические аспекты персонификации, представляет собой целостную методологическую конструкцию. Его ядро составляют категории «персонификация», «персона», «индивидуальность» и «саморазвитие».

Литература:

1. Бабичев, А.М. Профессиональное воспитание курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации на патриотических, идейно-ценностных основах / А.М. Бабичев // Мир университетской науки: культура, образование. – 2022. – № 6. – С. 65-71

2. Бабичев, А.М. Духовно-нравственное воспитание курсантов военных институтов войск национальной гвардии российской Федерации на традициях российской армии / А.М. Бабичев // Мир университетской науки: культура, образование. – 2023. – № 2. – С. 62-69

3. Бабичев, А.М. Формирование мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов центров подготовки личного состава Росгвардии: концепция исследования / А.М. Бабичев, А.П. Шарухин // Мир образования – образование в мире. – 2024. – № 2(94). – С. 27-37

4. Бабичев, А.М. Технология формирования мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач у курсантов ЦПЛС Росгвардии на основе персонифицированного подхода / А.М. Бабичев // Вестник Ленинградского государственного университета им. А.С. Пушкина. – 2025. – № 2. – С. 138-157

5. Воронин, А.С. Словарь терминов по общей и социальной педагогике / А.С. Воронин. – Екатеринбург: ГОУ ВПО УГТУ-УПИ, 2006. – 135 с.

6. Габдулхаков, В.Ф. Персонификация профессиональной подготовки в вузе: компоненты педагогической технологии:

монография / В.Ф. Габдулхаков. – Москва: Московский психологосоциальный ун-т (изд-во НПО «МОДЭК»), 2013. – 293 с.
7. Зеленский, В.В. Словарь по аналитической психологии / В.В. Зеленский. – Москва: Б&К, 2002. – 120 с.
8. Казаков, И.С. О проблеме исследования феномена персонификации обучения в отечественной науке / И.С. Казаков // Вестник Сочинского государственного университета. – 2011. – № 3. – С. 127-129
9. Кондратьев, С.В. Теория и практика персонифицированного обучения / С.В. Кондратьев. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-издательский центр ИНФРА-М», 2021. – 273 с.
10. Леоньтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 304 с.
11. Орлов, А.Б. Личность и сущность: внешнее и внутреннее «я» человека / А.Б. Орлов // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С. 5-19
12. Петров, В.П. Социально-философский анализ особенностей формирования личности современной России: монография / В.П. Петров. – Министерство образования и науки Российской Федерации, Гос. образовательное учреждение высш. проф. Образования, Нижегородский гос. архитектурно-строит. ун-т. Н. Новгород: ННГАСУ, 2011. – 108 с.
13. Салливан, Г.С. Интерперсональная теория в психиатрии / Г.С. Салливан. – Москва, Спб: КСП + Ювента, 1999. – 347 с.
14. Сериков, В.В. Личностно-ориентированный подход в образовании: концепции и технологии: монография / В.В. Сериков. – Волгоград: Перемена, 1994. – 152 с.
15. Степанов, Е.Н. Персонифицированный подход в воспитании детей как основа деятельности педагога / Е.Н. Степанов // Воспитание школьников. – 2017. – № 1. – С. 20-28
16. Кузнецова В.Г. Словарь философских терминов / В.Г. Кузнецова. – Москва: Инфа-М, 2007. – 731 с.
17. Хамула, Л.А. Роль персонифицированного подхода при организации самостоятельной работы обучающихся / Л.А. Хамула // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 5(102). – С. 70-72
18. Шарухин, А.П. Военная педагогика: учебник для военных вузов / А.П. Шарухин. – Питер, 2017. – 576 с.
19. Шарухин, А.П. Методология педагогики военных образовательных организаций войск национальной гвардии Российской Федерации / А.П. Шарухин, Т.Г. Шарухина // Вестник Санкт-Петербургского университета МВД России. – 2017. – № 3(75). – С. 201-205
20. Штерн, В. Дифференциальная психология и ее методические основы / В. Штерн. – Москва: РАН, Ин-т психологии «Наука», 1998. – 335 с.
21. Юнг, К.Г. Психологические типы / К.Г. Юнг. – Москва: АСТ: Хранитель, 2006. – 766 с.
22. Юнг, К.Г. Архетипы коллективного бессознательного / К.Г. Юнг. – Минск: Хаверст, 2005. – 536 с.

УДК 378.2
ассистент кафедры изобразительного искусства Батдыева Джамиля Руслановна
Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева (г. Карачаевск)

РАЗВИТИЕ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Данная статья посвящена развитию дивергентного мышления на уроках изобразительного искусства у детей школьного возраста. Актуальность темы очевидна. Истинная художественная практика по своей природе дивергентна. В статье рассматривается проблема развития дивергентного мышления как ключевого компонента креативности в процессе обучения изобразительному искусству. Развитие дивергентного мышления – это одна из центральных задач современного урока изобразительного искусства. В статье анализируются психолого-педагогические основы дивергентного мышления, его отличие от конвергентного. Рассматривается также специфика проявления в художественной деятельности. Представлена система методов, приемов и практических заданий. Они направленны на формирование и развитие у школьников способности генерировать множество оригинальных идей в условиях отсутствия единственно верного ответа. Практическая значимость статьи заключается в том, что она полезна для учителей изобразительного искусства, педагогов дополнительного образования и исследователей в области художественной педагогики.
Ключевые слова: дивергентное мышление, креативность, изобразительное искусство, методика преподавания, творческие задания, школьное образование, художественное развитие.
Annotation. This article focuses on the development of divergent thinking in art lessons for school-age children. The relevance of this topic is obvious. True artistic practice is divergent by nature. This article examines the development of divergent thinking as a key component of creativity in art education. Developing divergent thinking is one of the central tasks of a modern art lesson. The article analyzes the psychological and pedagogical foundations of divergent thinking and its differences from convergent thinking. The specifics of its manifestation in artistic activity are also considered. A system of methods, techniques, and practical tasks is presented. These are aimed at developing and nurturing in schoolchildren the ability to generate multiple original ideas in the absence of a single correct answer. The practical significance of this article lies in its usefulness for art teachers, teachers of additional education, and researchers in the field of art pedagogy.
Key words: divergent thinking, creativity, art, teaching methods, creative tasks, school education, artistic development.

Введение. Современный мир предъявляет к выпускникам школ принципиально новые требования: сегодня ценятся не только и не столько энциклопедические знания, сколько способность к нестандартному мышлению, гибкости ума, быстрому поиску решений в непредсказуемых ситуациях. В контексте этих вызовов система образования все больше внимания уделяет развитию креативности. Однако на уроках, традиционно ориентированных на результат по образцу (например, «нарисуй как у меня»), потенциал для этого развития остается нераскрытым [1, С. 48].

Цель данной статьи – теоретически обосновать и предложить практический инструментарий для развития дивергентного мышления у школьников на уроках изобразительного искусства.

Изложение основного материала статьи. Изобразительное искусство как учебный предмет обладает уникальным, но далеко не всегда используемым потенциалом для формирования творческого мышления. Часто уроки ИЗО сводятся к освоению технических навыков и репродуктивной деятельности, что тренирует в основном конвергентное мышление – линейное, направленное на нахождение единственного правильного ответа. В то же время, истинная художественная практика по своей природе дивергентна. Она предполагает множественность трактовок, вариативность решений и личностное высказывание. Таким образом, актуальной задачей для учителя становится переориентация методики с

обучения «как рисовать» на обучение «как мыслить образами», создавая педагогические условия для расцвета дивергентного мышления каждого ученика [2, С. 26].

Термин «дивергентное мышление» был введен американским психологом Джоем Гилфордом в 60-х годах XX века. В противовес конвергентному, он определяется как способность порождать множество разнообразных оригинальных идей в условиях, когда не существует единственно верного решения.

Согласно Гилфорду, дивергентное мышление оценивается по четырем основным критериям:

– Беглость (Fluency) – количество идей, возникающих в единицу времени. Чем больше идей генерирует ученик, тем выше беглость. Беглость – это количество набросков, эскизов, вариантов композиционного решения одной и той же темы.

– Гибкость (Flexibility) – способность переключаться с одной идеи на другую, видеть проблему под разными углами, предлагать решения из различных категорий. Гибкость – это умение использовать разные материалы, менять стилистику, переходить от реализма к абстракции, от графики к коллажу.

– Оригинальность (Originality) – способность производить редкие, неочевидные идеи, отличающиеся от общепринятых. Оригинальность – это создание уникального художественного образа, метафоры, нестандартное цветовое решение.

– Разработанность (Elaboration) – умение детально прорабатывать, углублять и воплощать возникшую идею, добавляя к ней нюансы. Разработанность – это тщательная проработка фона, фактур, светотени, доведение работы до целостного, завершенного вида [3, С. 166].

Важно понимать, что дивергентное мышление не является синонимом «свободного» рисования без всяких правил. Оно эффективно развивается в рамках определенных ограничений (например, «используй только три цвета» или «изобрази звук»), которые выступают не как запреты, а как творческие стимулы.

Для системной работы необходимо включение в урок специальных методик. Их можно разделить на несколько групп [4, С. 73].

Любое стандартное задание можно трансформировать в проблему, открытую для множества решений.

– От «Что» к «Как»: вместо задания «Нарисуй яблоко» дать задание «Изобрази, какое на вкус это яблоко?», «Нарисуй яблоко, которое видит червяк внутри», «Покажи, что это яблоко – волшебное». Это смещает фокус с технического воспроизведения на создание образа и эмоции.

– Метод ограничений: сознательное сужение инструментария активизирует изобретательность.

– Материалы: «Нарисуй портрет углем на бархатной бумаге», «Создай композицию используя только предметы из мусорной корзины».

– Палитра: «Изобрази осень, используя только теплые цвета», «Нарисуй море тремя оттенками синего».

– Форматы: «Создай серию из 5 маленьких (10х10 см) работ на тему «Тишина»» [5, С. 360].

Эти техники заимствованы из дизайнерской практики и эффективно адаптируются для школьного возраста.

– Морфологический анализ: создание новой идеи путем комбинации различных признаков. Ученикам предлагается таблица. По вертикали – объекты (например, животные: слон, птица, рыба). По горизонтали – среды или свойства (под землей, в воздухе, в городе, из стекла). Задача – нарисовать существо, находящееся на пересечении (например, «птица под землей» или «стеклянный слон в городе»).

– Метод фокальных объектов: к исходному объекту «примеряются» свойства других, случайно выбранных объектов. Например, нужно придумать и нарисовать «новогоднюю елку». Случайные слова: «тигр», «облако», «телефон». Получаются идеи: «полосатая елка (тигр)», «пушистая и легкая елка (облако)», «елка-наушник с гирляндой-антенной (телефон)» [6, С. 16].

– Нахождение аналогий:

Прямая аналогия: «На что похож шелест листвы? Изобрази его линией». Символическая: «Как бы выглядел портрет Радости в виде абстрактной композиции?».

Личностная: «Представь, что ты – этот старый дуб. Что ты видишь? Что чувствуешь? Нарисуй свой вид из кроны дерева» [7, С. 157].

Сама фактура материала может генерировать идеи. Необходимо поощрять эксперимент.

– «Диалог с материалом»: предложить ученикам не просто рисовать красками, а «исследовать» их: капать, разбрызгивать, смешивать на листе, использовать соль, мыльную пену, оттиски. Получившиеся случайные пятна и текстуры затем можно рассмотреть и дорисовать до узнаваемого образа (техника «кляксография»).

– Нетрадиционные техники: монотипия, граттаж, рисование на мокрой бумаге, печать поролоном или овощами – все это ломает стереотипы и провоцирует на неожиданные художественные ходы [8, С. 150].

Развитие дивергентного мышления должно быть поступательным и соответствовать возрастным особенностям.

Для успешного развития дивергентного мышления учитель должен совершить переход от роли «верховного эксперта» к роли фасилитатора, модератора и вдохновителя [9, С. 36].

– Создание безопасной среды: главный принцип – «здесь нет неправильных идей». Критика должна быть только конструктивной и направленной на помощь в реализации замысла, а не на его отрицание.

– Правильные вопросы: вместо «Почему ты это нарисовал?» спрашивать: «Расскажи, как ты пришел к этой идее?», «Что хотел выразить?», «Какие еще варианты ты рассматривал?».

– Стимулирование любознательности: Учитель должен сам демонстрировать гибкость мышления, предлагать неожиданные повороты темы, делиться примерами из современного искусства.

Задания в младших классах направлены на раскрепощение воображения, снятие страха ошибки. Например:

1. «Превращение кляксы». Упражнение на беглость и оригинальность. Ставится клякса, лист складывается пополам. Полученное симметричное пятно нужно рассмотреть и дорисовать до какого-либо существа или предмета.

2. «Линия-путешественница». Не отрывая карандаш от бумаги, нарисовать одну непрерывную линию, которая путешествует по листу, создавая различные формы и петли. Затем найти и выделить в этом хитросплетении 3-5 разных образов.

3. «Дорисуй половинку». Дается изображение, где нарисована только половина объекта (бабочка, лицо, ваза). Задача – дорисовать вторую половину, но не симметрично, а совершенно по-другому, создав фантастический объект [10, С. 99].

В средних классах задания усложняются, вводятся темы, требующие абстрактного и метафорического мышления:

1. «Эмоции в цвете и форме». Изобразить абстрактную композицию, передающую сложные эмоции: «Одиночество в большом городе», «Радость внезапной встречи», «Тревожное ожидание». Акцент делается на гибкость в использовании цвета и линии.

2. «Дизайн невозможного объекта». Даются задания на оригинальность: «Придумай и нарисуй чайник для ленивых», «Спроектируй дом, который можно носить с собой», «Изобрази музыкальный инструмент будущего».

3. Серия «Невидимое». Это цикл работ, посвященный изображению незримых явлений: «Ветер», «Звук колокола», «Запах свежего хлеба», «Вкус кислого лимона» [11, С. 169].

В старших классах задания приближаются к профессиональным творческим задачам, требуют глубокой концептуальной и композиционной разработки.

1. «Ремикс шедевра». Интерпретация известной картины в другом стиле (например, «Мона Лиза» в стиле кубизма или поп-арта). Это развивает гибкость и оригинальность, заставляя анализировать первоисточник.

2. Разработка авторского проекта. Длительное задание на разработанность. Ученик выбирает тему (например, «Серия автопортретов в разных психологических состояниях») и проходит все этапы: сбор материала, эскизирование (10-15 вариантов композиции), выбор техники, воплощение, презентация.

3. Работа с концептом. Создание работы на сложную философскую или социальную тему: «Диалог прошлого и будущего», «Иллюзия и реальность», «Экология в урбанистическом пространстве». Подобная работа требует глубокого погружения и генерации множества идей для визуализации абстрактного понятия [12, С. 337].

Оценка результатов должна быть критериальной и позитивной. Вместо отметки «5/4» можно использовать систему «баллов» по критериям дивергентного мышления:

– «За беглость – 5 эскизов! Отлично!».

– «За оригинальность идеи – отдельная похвала!».

– «Посмотри, как здорово ты разработал фактуру здесь!».

Такой подход смещает акцент с итоговой работы на процесс ее создания, что является главным в развитии дивергентного мышления.

Выводы. Развитие дивергентного мышления – это не дополнительная опция, а одна из центральных задач современного урока изобразительного искусства. Перестроив методику преподавания с ориентации на репродукцию на ориентацию на продуцирование идей, учитель превращает урок ИЗО в мощную лабораторию по развитию креативности [13, С. 153].

Предложенные в статье методы и приемы позволяют системно подойти к этому процессу, создавая условия, в которых каждый школьник может ощутить радость открытия, силу собственного воображения и уверенность в своей способности находить множество путей там, где другие видят лишь один. В конечном счете, это воспитывает не просто умелого рисовальщика, а гибкую, адаптивную и творческую личность, готовую к вызовам современного мира [14, С. 266].

Литература:

1. Барышева, Т.А. Креативность. Диагностика и развитие / Т.А. Барышева. – СПб.: РГПУ им. А.И. Герцена. – 2004. – 206 с.

2. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте / Л.С. Выготский. – Москва: Просвещение, 2020. – 118 с.

3. Каракотова, С.М. Формирование этнической и межконфессиональной толерантности личности средствами духовной культуры. / С.М. Каракотова, Л.М. Койчуева // Международный журнал прикладных и фундаментальных исследований, 2014. – № 4. – С. 165-169

4. Койчуева, Л.М. Психологическая поддержка планирования старшеклассниками материального самообеспечения: диссертация на соискание ученой степени кандидата психологических наук, 05.10.2005 / Л.М. Койчуева. – Карачаевск, 2005 – 189 с.

5. Койчуева, Л.М. Организация тьюторского сопровождения обучающихся на основе методики психологического воздействия / Л.М. Койчуева, Р.С. Акбашева, А.И. Аджиева. – Ялта: Проблемы современного педагогического образования, 2021. – № 71-4. – С. 358-361

6. Лепшокова, Е.А. Формирование творческих способностей у подростков на уроках английского языка в общеобразовательной школе / автореферат диссертации на соискание ученой степени кандидата педагогических наук: 04.05.2004 / Е.А. Лепшокова. – Карачаевск, 2004 – 22 с.

7. Лепшокова, Е.А. Методы исследования роли музыки в изучении иностранного языка / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова. – Ялта: Проблемы современного педагогического образования, 2021. – № 71-4. – С. 156-161

8. Лепшокова, Е.А. Использование учебной игры на уроках иностранного языка / Е.А. Лепшокова, С.Я. Карасова. – Санкт Петербург: Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта, 2021. – № 7(197). – С. 195-198

9. Лепшокова, Е.А. Соматические идиомы как основа идиоматической речи / Е.А. Лепшокова // Национальная Ассоциация Ученых. – 2020. – № 58-2(58). – С. 35-37

10. Лепшокова, Е.А. Проблема нынешней политической идеологии, ее содержание / Е.А. Лепшокова, З.К. Кипкеева // В сборнике: Актуальные проблемы и приоритетные направления развития аграрной экономической системы: аспекты, механизмы, перспективы. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Махачкала: 2021 – С. 98-101

11. Лепшокова, Е.А. Сопоставительные методологии обучения иностранным языкам / Е.А. Лепшокова // Русский язык и литература в полилингвальном мире: вопросы изучения и преподавания. – Материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Карачаевск: XIII Кирилло-Мефодиевские чтения, 2022. – С. 166-170

12. Тоторкулова, К.А. Проблемы подготовки педагогов к осуществлению гражданского воспитания школьников средствами национальных традиций / К.А. Тоторкулова // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: 2017. – № 57-5. – С. 336-342

13. Тоторкулова, К.А. Некоторые аспекты повышения готовности педагогов к воспитанию гражданственности у учащихся / К.А. Тоторкулова. – Научные проблемы гуманитарных исследований, 2010. – № 10. – С. 151-156

14. Тоторкулова, К.А. Развитие систем образования в школах и семье / К.А. Тоторкулова // Традиции и инновации в системе образования. – Карачаевск: Изд-во КЧГУ, 2019. – С. 265-267

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Бичева Ирина Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Белинова Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ГОТОВНОСТЬ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПРОФЕССИОНАЛА

Аннотация. В статье проводится краткий анализ психолого-педагогических основ теории исследовательского обучения. Определяются методические основы исследовательского обучения будущих педагогов дошкольного и начального образования. Авторы отмечают, что процесс формирования исследовательских способностей у обучающихся базируется на принципах рефлексивно-деятельностного подхода. Роль рефлексии учебной работы обозначается как фундамент подготовки к выполнению будущих трудовых функций. Приводятся примеры исследовательских заданий в преподавательской практике. Отмечается, что исследовательское обучение предполагает учет готовности студентов к данному виду деятельности. Авторами выделяются показатели мотивационной, теоретической, практической, коммуникативной готовности. Показаны результаты сформированности предлагаемых компонентов готовности у обучающихся третьего курса. В выводах указывается, что важность овладения будущими педагогами исследовательскими способами деятельности обусловлена нормативными требованиями к подготовке выпускников дошкольного учреждения и учащихся начальных классов. Сформулированы перспективы работы.

Ключевые слова: высшее педагогическое образование, подготовка педагога, исследовательское обучение, исследовательские умения, рефлексивно-деятельностный подход, готовность.

Annotation. The article provides a brief analysis of the psychological and pedagogical foundations of the theory of research education. The methodological foundations of the research training of future teachers of preschool and primary education are determined. The authors note that the process of forming students' research abilities is based on the principles of a reflexive-activity approach. The role of reflection on academic work is designated as the foundation of preparation for the performance of future work functions. Examples of research assignments in teaching practice are given. It is noted that research training involves taking into account the students' readiness for this type of activity. The authors identify indicators of motivational, theoretical, practical, and communicative readiness. The results of the formation of the proposed components of readiness among third-year students are shown. The conclusions indicate that the importance of future teachers mastering research methods of activity is determined by the regulatory requirements for the training of preschool graduates and primary school students. The work prospects are formulated.

Key words: higher pedagogical education, teacher training, research training, research skills, reflexive-activity approach, readiness.

Введение. Актуальным направлением подготовки будущего педагога дошкольного и начального образования является освоение обучающимися способов исследовательской работы. Следовательно, в образовательном процессе необходимо обеспечить способы преподавания, влияющие на развитие исследовательских умений и формирующие исследовательский тип мышления и исследовательское поведение. Эти характеристики рассматриваются в контексте достижения высокого уровня профессионализма. Как отмечает П.В. Середенко умения и навыки научного поиска являются «существенным элементом педагогического мастерства будущего педагога» [1, С. 62].

Методологические подходы к рассматриваемой проблеме основываются на психолого-педагогических положениях теории исследовательского обучения (В.И. Загвязинский, А.С. Обухов, А.Н. Поддьяков, А.И. Савенков и др.). В высшей школе вопросы, отражающие особенности обучения способам исследования, развития исследовательского мышления, поведения, а также формирование умений исследовать являлись предметом изучения Т.А. Ильиной, И.Я. Лернер, В.А. Сластенина, Е.Н. Шиянова и других ученых в области педагогики и психологии.

Исследовательская деятельность учителя рассматривается «важнейшим аргументом, который свидетельствует о необходимости и возможности развития исследовательского мышления в процессе профессионально-исследовательской деятельности» [2, С. 4]. В практике работы педагог не просто осуществляет то или иное исследование, анализируя события и явления, но и творчески реализует свою исследовательскую идею, сочетая лучшие традиционные и инновационные способы деятельности. Современный педагог – это педагог, умеющий соединить научную теорию и практику ее внедрения в образовательный процесс, повышая его качество.

Цель данной статьи: обоснование методических основ исследовательского обучения будущих педагогов дошкольного и начального образования.

Изложение основного материала статьи. Изучение теоретических источников позволило выделить основополагающие положения исследовательского обучения будущих педагогов дошкольного и начального профилей подготовки.

Методические особенности процесса формирования исследовательских способностей у будущих педагогов базируются на принципах рефлексивно-деятельностного подхода. Это обуславливает важность развития осознанного восприятия собственных рефлексивных умений с точки зрения приобретаемого опыта реализации профессиональных действий. Для этого в преподавательской практике активно применяются рефлексивные опросы по результатам теоретического изучения материала и способов их применения в практике решения конкретных профессиональных задач. Акцент на рефлексии учебной работы становится фундаментом подготовки к выполнению будущих трудовых функций, поскольку умение оценивать свои реально сформированные компетенции и имеющиеся дефициты являются теми возможностями, которые и обеспечивают вектор движения в развитии необходимых профессиональных умений. Например, в процессе подготовки тематического выступления по изучаемой проблеме и демонстрации фрагмента педагогического события с детьми обучающиеся включаются в исследовательскую деятельность: определяют информационные источники, анализируют собранные сведения, выделяют основные позиции и составляют тезисы, готовят презентационные материалы, учатся обосновывать свою точку зрения, приводят аргументы, др. Подгрупповой формат подготовки предполагает точное распределение обязанностей и зону ответственности каждого участника, взаимодействие друг с другом, планирование

работы и обсуждение полученных данных.

Отметим, что данный вид деятельности не всегда требует пошаговой инструкции для обучающихся. Это целесообразно на начальных этапах работы, когда стоит задача освоения алгоритма предстоящего исследования. Для развития умения действовать в неопределенной ситуации, которая часто возникает на практике, логично давать обучающимся больше свободы и теоретического, и практического поиска. При такой организации четко видны ошибки (не умение формулировать проблему (противоречие), неточность цели, отсутствие планомерности в работе, стихийный характер осуществляемого поиска, субъективность, др.), что снижает качество исследовательской деятельности.

Сложности вызывают задания, в которых необходимо переформулировать вопросы, требующие простого воспроизводящего ответа, на вопросы проблемно-поискового плана, ответы на которые предполагают учет детских интересов, опыта, открытия нового знания или понимания, рассуждения, установления причинно-следственных связей, определения способов действий для получения результата, его проверки. В данном контексте эффективен прием «запланированная ошибка», которую следует определить, предложить и обосновать варианты исправления.

В своей практике мы активно используем и такие способы, как:

– разработка заданий исследовательского и творческого содержания по образовательным задачам;

– подготовка сообщения по исследовательской теме с наглядным представлением результатов (графики, рисунки, др.);

– составление аннотации (отзыва) или рецензии на научную публикацию;

– разработка содержания и способов решения конкретной проблемы по заданной теме;

– составление алгоритма работы или этапов освоения какой-либо задачи;

– выполнение курсовых работ, НИР, написание рефлексивных эссе;

– рефлексивный анализ по результатам видеопросмотра занятия с детьми в дошкольном учреждении или урока в начальной школе;

– формулировка цели (задач), гипотезы, разработка плана исследовательского поиска по конкретным профессиональным проблемам;

– обоснование своей гипотезы, ее защита и оценка; др.

Выполнение подобных заданий способствует формированию активной субъектной позиции личности обучающихся. Причем, студенты, имеющие низкий уровень развития исследовательских умений, ориентируются на процесс исполнения конкретной работы без ее анализа и творческого осмысления. Например, показ фрагмента занятия (дидактической игры) с сокурсниками часто проводится по готовому шаблону, который представлен в интернете, и не всегда учитывает решаемые задачи. В результате отмечается формальность выполнения работы, сложность установления соответствия имеющегося опыта с конкретной заданной ситуацией. Для повышения уровня сформированности данных умений важно, чтобы обучающиеся постоянно ставили перед собой вопросы, направленные на осознание собственной деятельности («Что делаю?», «Для чего?», «Что изменится?», «Как достигнуть лучшего результата?», др.).

Исследовательское обучение предполагает учет готовности студентов к данному виду деятельности. Нами выделяются следующие показатели мотивационной, теоретической, практической, коммуникативной готовности.

Мотивационная готовность:

– исследовательская позиция;

– ориентация на ценности познания;

– заинтересованность в исследовательских методах обучения;

– исследовательское отношение к обучению.

Теоретическая готовность:

– интеллектуальный потенциал (исследовательский тип мышления, наличие специальных знаний);

– сформированность личностных качеств (инициативности, самостоятельности, целеустремленности, ответственности, рефлективности, др.);

– сформированность профессиональных умений (осмысленно воспринимать информацию и адекватно ее оценивать, анализировать, сравнивать, делать умозаключения, проектировать, др.).

Практическая готовность:

– применение имеющихся знаний в реальных и моделируемых ситуациях;

– владение информационными способами исследования (научными, методическими, технологическими);

– правильность выбора профессиональных действий в конкретных ситуациях;

Коммуникативная готовность:

– логичность рассуждений;

– диалогичный характер взаимодействия;

– умение формулировать специальные вопросы и разрабатывать задания, стимулирующие поиск и интеллектуальное напряжение.

Анализ сформированности предлагаемых компонентов готовности к исследовательской деятельности проводился с обучающимися очной формы 3 курса по направлениям подготовки «психология и педагогика дошкольного образования», «психология и педагогика начального образования» в начале первого семестра на базе Мининского университета. Количество испытуемых составило 50 человек (Рис. 1; 2).

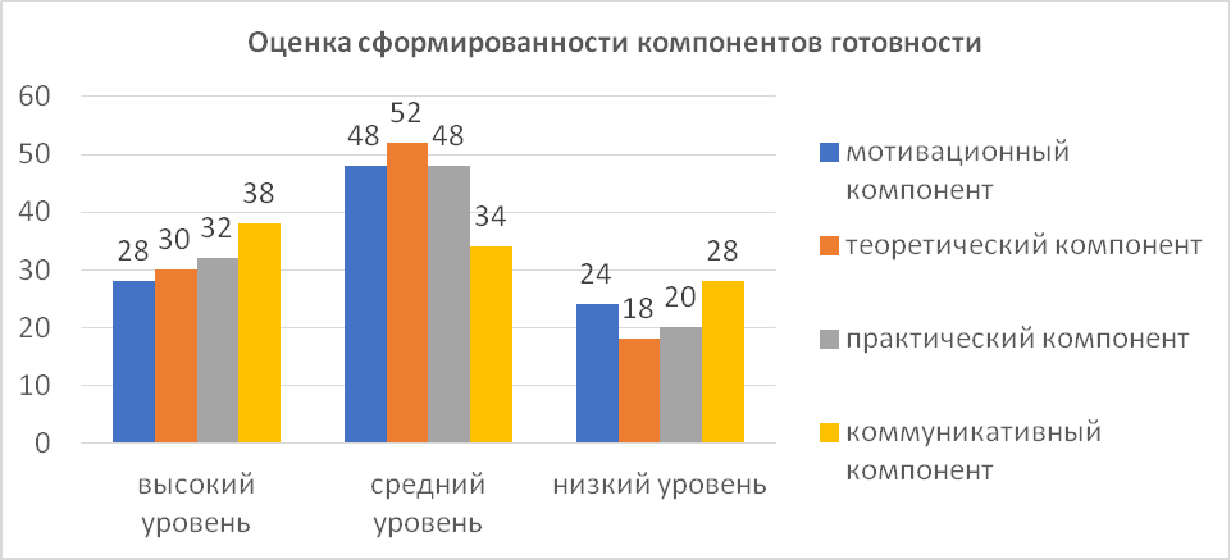


Рисунок 1. Сформированность компонентов готовности к исследовательскому обучению, %

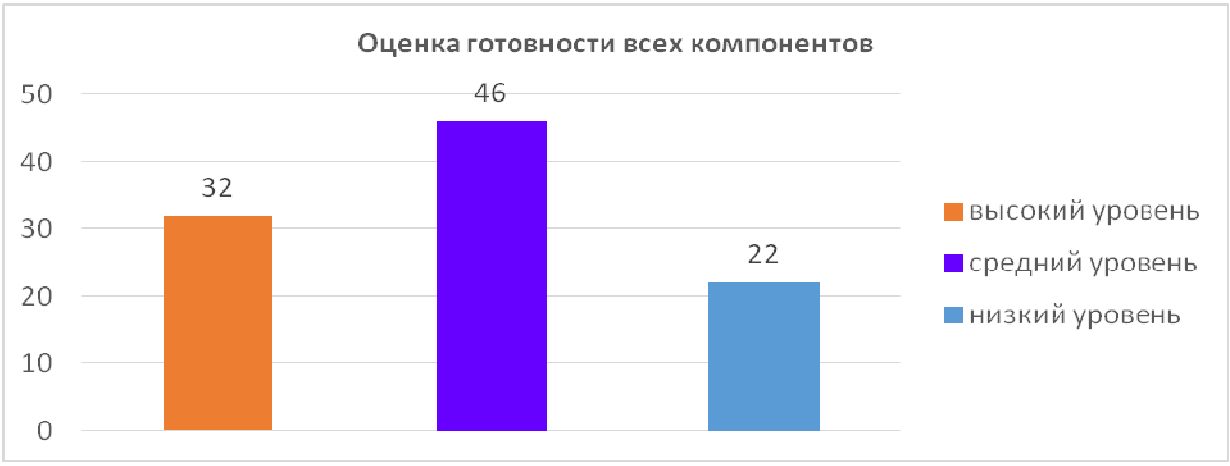


Рисунок 2. Обобщенные результаты сформированности готовности к исследовательскому обучению, %

Оценка степени сформированности осуществлялась в соответствии с уровнями:

– высокий (полнота, системность владения, выполнение задания строго по решаемым задачам);

– средний (частичное владение, наличие некоторых ошибок при выполнении задания, задачи выполнены не в полном объеме);

– низкий (отсутствие большинства показателей, формализованное выполнение задания с большим количеством ошибок).

Как видно из результатов анализа, обучающиеся демонстрируют, в основном, среднюю степень готовности по исследуемым параметрам. Практически четверть студентов имеют низкий уровень сформированности изучаемых компонентов. Наибольшие сложности отмечаются по таким показателям, как: умение формулировать свою исследовательскую позицию и правильно подбирать соответствующие способы работы, недостаточное развитие исследовательского типа мышления, рефлексивности, логичности рассуждения, умения провести анализ информации и оценить содержание, практически использовать имеющиеся знания и точно выбирать свои действия, выстраивать продуктивный диалог, др.

Следовательно, необходимо усилить применение исследовательских способов обучения в преподавательском процессе по различным учебным дисциплинам. Необходимость такой деятельности обусловлена подготовкой обучающихся к защите бакалаврских работ и придания ей более целенаправленного и осмысленного характера.

Выводы. Важность овладения будущими педагогами исследовательскими способами деятельности обусловлена нормативными требованиями в области подготовки выпускников дошкольных учреждений и учащихся начальной школы. Например, на этапе завершения дошкольного периода ребенок должен уметь демонстрировать разные виды активности к процессу познания окружающей действительности, проявлять самостоятельность и самоконтроль. Поэтому в рамках преподавательской работы необходимо создавать ситуации, провоцирующие обучающихся на исследовательские способы деятельности, повышающие их мотивационную, теоретическую, практическую и коммуникативную готовность к исследовательскому обучению.

Изменение образовательных приоритетов и смещение акцента на исследовательское обучение повышает роль применения технологий проектной, продуктивной, проблемной и развивающей деятельности. Фрагментарное включение методов исследовательского обучения не приводит к требуемому результату в полном объеме.

Дальнейшая разработка рассматриваемой проблемы может состоять:

– в моделировании процесса подготовки обучающихся дошкольного и начального профиля к исследовательскому обучению;

– в осуществлении постоянного мониторинга обучающихся по разным направлениям готовности к исследовательскому обучению и сформированности у них системы исследовательских умений.

Литература:
1. Середенко, П.В. Развитие исследовательских умений и навыков у будущих педагогов / П.В. Середенко // Среднее профессиональное образование. – 2008. – № 1. – С. 62-64
2. Халиуллина, Л.Р. Сущностно-содержательные характеристики понятия «исследовательское мышление учителя» и подходы к его изучению в отечественной и зарубежной науке / Л.Р. Халиуллина, Н.Н. Савина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1(50). – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-6

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Богданова Марина Владимировна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);
кандидат педагогических наук, доцент Тамошкина Елена Викторовна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);
кандидат педагогических наук, доцент Сорокина Елена Николаевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск)

ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕРОПРИЯТИЙ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ

Аннотация. Авторами статьи поднимаются проблемы гражданско-патриотического воспитания современной российской молодежи, рассматриваются важные аспекты основ воспитания духовно-нравственной и государственно-ориентированной личности. Анализ результатов проведенных исследований подвел авторов к выводам о том, каковы патриотические ориентиры, направленные на формирование созидательной личности. В статье проведен анализ возможностей эффективного использования интернет-технологий в процессе гражданско-патриотического воспитания современной молодежи. Теоретический анализ подходов к проблеме применения цифровых технологий в гражданско-патриотическом воспитании студентов вузов показал значимость поднимаемой проблемы. Опираясь на аргументы, авторы раскрывают эффективность современных методов и приемов, среди которых наиболее значимыми являются цифровые инструменты и технологии. Авторами проведены собственные исследования перспективности использования информационно-коммуникационных технологий. Учитывая уровень современных студентов, только постоянный поиск новых форм работы, использование цифровых, интерактивных и дистанционных технологий позволит создавать необходимые условия для формирования патриотических чувств у молодых людей. Не секрет, что эта проблема насколько важна и актуальна, и настолько же трудна. Патриотизм и гражданственность молодых людей значимо ценны для личностного развития, созидают их как активных, целеустремленных и духовных граждан своей страны. По мнению авторов, ИК-технологии содержат огромный воспитательный потенциал, дают возможность удовлетворять познавательную и досуговую потребность обучающихся в вузе, развить их интеллектуальные и творческие способности.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии; гражданско-патриотическое воспитание; студенты вузов, цифровые, интерактивные технологии, ИК-технологии.

Annotation. The authors of the article raise the problems of civic and patriotic education of modern Russian youth, and consider important aspects of the foundations of spiritual, moral, and state-oriented personality education. Based on the analysis of the research results, the authors draw conclusions about the patriotic guidelines aimed at the formation of a creative personality. The article also analyzes the possibilities of effectively using Internet technologies in the process of civic and patriotic education of modern youth. The theoretical analysis of approaches to the problem of using digital technologies in the civic and patriotic education of university students has shown the significance of this issue. Based on the arguments, the authors reveal the effectiveness of modern methods and techniques, among which the most significant are digital tools and technologies. The authors conducted their own research on the prospects of using information and communication technologies and their enormous educational potential. Given the level of modern students, only a constant search for new forms of work and the use of digital, interactive, and distance technologies will create the necessary conditions for the formation of patriotic feelings among young people. It is no secret that this issue is both important and challenging. The patriotism and civic-mindedness of young people are significantly valuable for their personal development, as they create active, purposeful, and spiritual citizens of their country. According to the authors, IR technologies have a huge educational potential and allow students to satisfy their cognitive and leisure needs at the university, as well as to develop their intellectual and creative abilities.

Key words: information and communication technologies; civic and patriotic education; university students; digital and interactive technologies; IR technologies.

Введение. В настоящей действительности гражданско-патриотическое воспитание молодежи является приоритетным базовым условием стабильности нашей страны, а воспитанный в среде молодежи патриотизм составляет духовно-нравственную основу личности, оказывает доминантное влияние на формирование гражданской позиции, желания быть самоотверженным гражданином своей страны.

Доминирующей стратегией патриотического воспитания в вузе становится ориентация обучающихся на формирование ценностного отношения к России, культурное наследие Родины и бережное отношение к культурно-историческому прошлому. Патриотическим воспитанием в высших учебных заведениях необходимо заниматься систематически и целенаправленно. Профессиональное образовательное учреждение, занимаясь образованием, обязано помочь студентам определиться с ценностной основой собственной жизни, взять ответственность за сохранение моральной основы российского общества, сформировать гражданственность, патриотизм, высокую социальную активность. Становление студента как гражданина своей страны с позитивными ценностями и качествами проявляется в созидательном труде в интересах Родины.

Все мы понимаем, что патриотизм прививать искусственно или принудительно невозможно, процесс формирования возможен лишь на уровне осознания и принятия. Возраст молодых людей, поступающих в высшие учебные заведения, составляет 17-18 лет, он приходится на период формирования мировоззрения и самоопределения. Среди студентов есть активно участвующие в мероприятиях патриотической направленности, и, к сожалению, есть те, кто не готов к принятию форм патриотического воспитания. У таких студентов отсутствует желание почувствовать патриотизм, хотя это чувство

формируется с первых дней обучения в начальной школе. Это заставило нас задуматься о том, какими методами психологического воздействия можно достичь желаемой цели – сформировать у студенческой молодежи чувство патриотизма, так необходимого в сегодняшней действительности. В настоящей реальности стране необходимо поколение молодых людей, соответствующих по своим нравственным качествам Стратегии национальной безопасности России [2]. Следует констатировать, что часто используемые традиционные методы и технологии и технологии гражданско-патриотического воспитания в высших учебных заведениях не эффективны, не соответствуют уровню восприятия сегодняшней студенческой молодежи, так как меняются их системы ценностей, информационные возможности. Следует, что необходимо понимание и осознание значимости социальных сетей и мессенджеров для студентов.

Изложение основного материала статьи. Опираясь на опыт работы нашего вуза, теоретический анализ и обобщение опыта работы других вузов, мы отметили эффективные результаты постоянного поиска оптимальных форм работы в направлении использования цифровых, интерактивных и дистанционных технологий с целью создания необходимых условий для формирования патриотических чувств у молодых людей [1]. Далеко не секрет, что у некоторых молодых людей наблюдаются протестные и антипатриотические и даже экстремистские настроения, что оказывает дестабилизирующее влияние на государственную целостность. Анализ направленности манипуляций сознанием молодых людей в направлении антипатриотической пропаганды могут быть в том случае, если у молодежи отсутствует четкая гражданская позиция, размыты границы сопричастности к происходящим событиям в стране [2].

Чувство сострадание, собственного достоинства активно формируются в юношеском возрасте, которое поможет личности найти опору в себе, менять мир вокруг себя к лучшему. Именно поэтому педагогический коллектив кафедры работает несколько лет над научной проблемой: развитие педагогических практик гражданско-патриотического воспитания молодежи с учетом специфики Северо-Кавказского региона в условиях внедрения цифровых технологий.

Осознание значимости научной проблемы подводит к пониманию, что подготовка и проведение мероприятий патриотической направленности нуждается в созидающем творчестве. Находясь в начале пути использования современных информационных технологий с целью гражданско-патриотического воспитания молодежи с учетом специфики Северо-Кавказского региона, можно отметить, что, применяя новые технологии, появляется возможность оперативно доносить необходимую информацию до большего числа пользователей, привлекать обучающихся к реализации социальных проектов патриотической направленности [1].

Целью нашего исследования является выявление современных эффективно значимых форм и средств патриотического воспитания, основанных на применении интернет-технологий, интегрируемых с различными учебными дисциплинами.

Мы предполагаем, что активное использование интернет-технологий, в том числе порталов с историческими событиями и подвигами современных героев, облачных технологий для поддержания проектной деятельности; поисковых сервисов, соцсетей для коммуникационного процесса участников интернет-проектов, способно обеспечить высокую мотивацию и интерес в активном участии молодых людей в интернет-проектах, в выполнении творческих учебных заданий патриотической направленности.

Исходным материалом в рассмотрении проблемы нашего исследования является состояние и направленность последних нормативно-правовых документов, тенденций в теории и практике в воспитательной работе патриотической направленности в вузах, изучение специфики молодежной субкультуры и уровня цифровизации мероприятий патриотической направленности.

Пребывая в мире «электронного общения», современный студент сам является неотъемлемым элементом социализации. Социальные сети используются вузом как виртуальные дополнительные сферы, в которых студенты могут адаптироваться к жизнедеятельности в процессе онлайн контактирования со сверстниками и педагогами. Внедряя социосетевые технологии, можно значительно расширить спектр эффективного влияния на формирование патриотизма и гражданственности студенческой молодежи.

При проектировании работы по патриотическому воспитанию в нашем вузе мы исходили из положения, что воспитательные мероприятия должны проводиться в привлекательных, ненавязчивых формах, используя самые современные интернет-технологии. Болезнью века сейчас является повальное проведение времени молодыми людьми в интернет-пространстве. По данным ВЦИОМ среди интернет-пользователей представителей студенческой молодежи от 18 до 24 лет более 70%. Процесс интернетизации особенно приобрел катастрофические масштабы с развитием мобильного интернета, когда сеть стала доступна в любое время, вход в мировое интернет-пространство возможно в любую минуту. Многофункциональную информационную среду вузу необходимо использовать как основное пространство социальных коммуникаций, формируя электронную сетевую культуру общения. Именно в вузе необходимо обращать внимание на кардинальное изменение культурных ориентиров. Нельзя пренебрегать тем, что интернет становится системным глобальным социокультурным феноменом молодежной субкультуры. В нашем вузе активно использованы сетевые коммуникации, которые позволяют дают студентам самовыражаться, самопрезентоваться, обеспечивают сетевую идентификацию, мобильно и технологично предоставляют доступ к культурным ценностям, к коммуникации в комфортной обстановке дома. Интерактивная обратная связь сочетается с мультимедийностью, многовариантностью интересующей информации, увеличивая в геометрической прогрессии эффект добавочных знаний. Таким образом, использование интернета как пространство активного времяпровождения и общения в среде молодежной субкультуры, нами активно задействуются соцсети: «ВКонтакте» (52%), Telegram (50%), «Одноклассники» (52%). В последнее время более 80% студентов перешли на MAX. Соцсети являются востребованным у студентов контентом и функционалом, дают возможность включать в общественную, гражданско-патриотическую деятельность молодых людей.

В нашем университете регулярно проводится организация студенческих сетевых проектов гражданско-патриотической тематики, коллективно создаются на облачных дисках электронных ресурсов презентации, мультимедиа-публикации, раскрывающие героические поступки соотечественников в разные периоды жизни страны, особое внимание уделено подвигам участников СВО, проводится поисково-патриотическая деятельность с использованием веб-ресурсов системы. Представлен слайд-заставка презентации на облачном диске «Герои СВО – мои земляки». Студенты, участвующие в проекте, по ссылке доступа могут открыть презентацию на компьютере дома или в любой точке доступа к Интернету, совместно работать над проектом, создавать контент в память о студенческой молодежи – героях-земляках, кто достоин памяти и уважения.

Таким образом организованы проекты «Бессмертный полк», «Мы помним», которые по праву можно назвать патриотическими и образовательными. Глубокое убеждение членов нашей команды в том, что проведение мероприятий по патриотическому воспитанию только в рамках внеаудиторных мероприятий может ограничивать воспитательные функции вуза. Поэтому целесообразно интегрировать гражданско-патриотическое воспитание в процесс изучения различных дисциплин, увеличивая значительно масштаб и эффективность воспитательной работы среди студенческой молодежи.

Нами разработаны и предложены инновационные технологии, творческие интерактивные задания, проекты с использованием возможностей сети Интернет и других ИКТ с целью гражданско-патриотического воспитания студентов:

1. Образовательно-патриотические сетевые интернет-проекты, организуемые на основе коллективной совместной разработки проектных файлов «Помним имена сынов Отечества», «К мирному атому», «Университет глазами студентов».

2. Организация конкурса творческих проектов «Гордость России», «Патриотизм для меня – это…», «Что значит волонтер?». Участникам предлагалось включать элементы мультимедиа, изображения, собственные стихи.

3. Интерактивные проекты, предполагающие коллективную работу группы студентов: создание файла-буклета, размещенного на облачном диске с открытым доступом, посвященного темам «Герои-родственники ВОВ», «Памятники ВОВ на Ставрополье», «Герои СВО 2022-2025 гг.» и др.). Работа проводится при непосредственном руководстве организаторов-преподавателей, которые в интерактивном режиме координируют работу; обсуждают с участниками работу, оценивают.

4. Веб-квест исторической тематики с краеведческой направленности. Организаторы задают проблемные задания, организовывают поисковую деятельность мини-групп студентов в webпространстве, даёт параметры и критерии оценки их деятельности. В результате молодые люди погружают себя в мотивированную интернет-навигацию, занимаются изучением интернет-ресурсов, анализируют, систематизируют и структурируют огромный поток информации, создают электронные оглавления на гиперссылки, превращаясь в активных субъектов учебной деятельности, что значительно усиливает мотивацию к получению знаний, ответственность за результаты.

5. Интерактивная викторина «История Отечества последних двух веков» в форме интерактивного тестирования. Вопросы викторины подбирались в интернет-ресурсах.

6. Организация электронной выставки творческого коллажа на тему «Мы гордимся», путем размещения коллажей на облачном диске с открытым доступом.

7. Организация онлайн-экскурсии «История Ставропольского края и города Невинномысска». Среди веб-ресурсов необходимо найти сайты – электронные экспозиции, которые помогут составить и организовать онлайн-экскурсию краеведческой тематики.

Выводы. Результатами проведенной работы являются показатели эффективности гражданско-патриотического воспитания, развитие у студентов социальной активности. Можно совершенно четко отметить, что у обучающейся молодежи проявлялись чувство солидарности в традиционных мероприятиях, творческих конкурсах, высокий уровень воспитанности, интеллектуальности. Мероприятия охватывали более 60% студентов, что является показателем мотивированности и заинтересованности, выросло количество студентов-участников по сравнению с прошлым годом на 18%, количество участников патриотических акций на 15%.

Результатами нашей деятельности патриотической направленности с использованием социосетевых интернет-технологий явился опрос студентов: 86% признали особую заинтересованность мероприятиями в ходе поисково-патриотической деятельности, особый интерес вызвали веб-квесты (68%), творческие задания (82%). По мнению большинства студентов (88%), они осознали личную ответственность за судьбу страны.

Наша работа подтвердила предположение об огромном потенциале интернет-технологий для гражданско-патриотической работы в университете. Педагогическая деятельность сотрудников кафедры помогла увидеть мощный потенциал лучших образовательных информационных технологий, реализовать его в собственной практике.

Литература:

1. Богданова, М.В. Цифровые инструменты и технологии в гражданско-патриотическом воспитании студентов высших учебных заведений / М.В. Богданова, Е.Н. Сорокина, С.А. Белов // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – С. 50-53

2. Медведева, Н.И. Социально-психологические условия противодействия экстремизму и терроризму в молодёжной среде / Н.И. Медведева //Мир науки, культуры, образования. – 2017. – № 3(64). – С 262-264

Педагогика

УДК 802.0:378.147

кандидат педагогических наук, доцент, профессор Буковский Станислав Леонидович
Образовательное частное учреждение высшего образования «Международный юридический институт» (г. Москва)

КРЕАТИВНЫЙ СПОСОБ ПРИМЕНЕНИЯ РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Данная статья посвящена анализу рассмотрения креативного способа подготовки и реализации ролевой игры на занятиях по иностранным языкам в юридическом вузе. В исследовании рассматривается креативное мышление и ролевая игра с лингводидактической и методической точек зрения. Автором статьи дается детальный лингводидактический анализ рассмотрения подготовки и проведения ролевой игры на занятиях по иностранному языку в юридическом вузе. В статье представлен комплекс функций креативного способа применения ролевой игры на занятиях по иностранному языку в юридическом вузе, учитывая специфику его содержания. В статье также представлено содержание обучения при креативном способе использования ролевой игры в виде методического алгоритма. Цель статьи заключается в разработке наиболее эффективного способа применения ролевой игры в процессе обучения иностранному языку в юридическом вузе, ориентированного на творческий характер выполнения заданий. Автором статьи представлены критерии оценивания творческого способа подготовки и реализации ролевой игры. В статье также представлены необходимые педагогические приемы, способствующие созданию творческой обстановки на занятиях по иностранному языку. Автором статьи представлен также перечень необходимых умений, которыми должны обладать обучающиеся при эффективном выполнении ролевой игры. Данные умения позволяют наиболее интенсивно и в кратчайшие сроки овладеть навыками и умениями устных видов речевой деятельности на занятии по иностранному языку в неязыковом вузе юридического направления.

Ключевые слова: ролевая игра, креативный способ обучения, неязыковой вуз, процесс обучения, приемы обучения, устное общение, технология обучения, юридические специальности, говорение, юридический институт.

Annotation. This article analyzes the creative method of preparing and implementing role-playing games in foreign language classes at a law university. The study examines creative thinking and role-playing games from both linguodidactic and methodological perspectives. The author provides a detailed linguodidactic analysis of the preparation and implementation of role-playing games in foreign language classes at a law university. The article presents a set of functions for the creative use of role-playing games in foreign language classes at a law university, taking into account the specifics of its content. The article also presents the teaching content for the creative use of role-playing games in the form of a methodological algorithm. The purpose of the article is to develop the most effective method of applying role-playing games in foreign language teaching at a law university, focused on

the creative nature of task completion. The author of the article presents criteria for evaluating the creative method of preparing and implementing role-playing games. The article also presents essential teaching techniques for fostering a creative environment in foreign language classes. The author also provides a list of essential skills that students must possess to effectively perform role-playing exercises. These skills enable students to master oral communication skills and abilities more intensively and quickly in a foreign language class at a non-linguistic law university.

Key words: role-playing game, creative teaching method, non-linguistic university, teaching process, teaching methods, oral communication, teaching technology, legal specialties, speaking, law university.

Введение. Цель исследования заключается в рассмотрении креативного способа подготовки и применения ролевой игры на занятиях по иностранному языку в неязыковом вузе юридического направления.

Актуальность данного исследования определена популярностью поиска лингводидактических способов модификации использования ролевой игры в качестве речевого задания при обучении устным видам речевой деятельности на занятиях по иностранным языкам в неязыковом вузе.

Научная новизна и практическая значимость исследования состоят в разработке методики использования креативного мышления в качестве средства интенсификации и эффективности применения ролевой игры на занятиях по иностранному языку в юридическом вузе.

Изложение основного материала статьи. По мере развития системы образования и процесса обучения возникают все новые вызовы, требующие более комплексного решения. Способом решения возникающих сложностей, связанных с новаторством и модернизацией образования и обучения иностранным языкам, является применение интенсивных и коммуникативных методов и технологий обучения. Одной из таких технологий является ролевая игра, являющаяся, как показывает многолетняя лингводидактическая практика, одним из эффективных методических средств обучения устному иноязычному говорению. Понимание и применение данной технологии обучения иностранным языкам всегда были различными.

По определению Селевко, игра – это «вид деятельности в условиях ситуаций, направленных воссоздание и усвоение общественного опыта, в котором складывается и совершенствуется самоуправление поведением» [5].

Д.Б. Эльконин называет игру «арифметикой социальных отношений», интерпретирует игру как деятельность, возникающую на определенном этапе, как одну из ведущих форм развития психических функций и способов познания [6].

По утверждению Ф.М. Рабинович, социальная среда, в которой человек рождается, выступает по отношению к нему как первичная социализация. В ней он постепенно усваивает социальный опыт, зафиксированный в языке [4].

С этой точки зрения занятие иностранного языка рассматривается как социальное явление, где аудитория – это определенная социальная среда, в которой преподаватель и обучающиеся вступают в определенные социальные отношения друг с другом [2]. Следует учитывать и то, что «ролевая игра – это, прежде всего, речевая деятельность, игровая и учебная одновременно [1; 3, С. 55].

В обучение юристов широко известны такие игры, как «Суд», «Дискуссия», «Выборы». Однако следует учитывать, что реализация любой ролевой или деловой игры невозможно без творческого подхода к выполнению задания.

Критическое и креативное мышление всё чаще признаются основополагающими компетенциями в процессе обучения. Эти навыки позволяют учащимся интерпретировать сложную мультимодальную информацию, выявлять и оценивать неявные предположения и этично участвовать в публичном дискурсе. Несмотря на их значимость в современных учебных программах, недостаточно внимания уделяется тому, как эти компетенции реализуются в лингвистическом плане и преподаются на занятиях по иностранному языку. Многие обучающиеся испытывают трудности с формулированием интерпретационных и оценочных идей на изучаемом языке [9].

От студентов высших учебных заведений, как правило, ожидается, что они будут брать на себя большую ответственность за свое обучение и развивать передаваемые навыки критического и рефлексивного мышления. Однако проблема заключается в том, что это не всегда происходит: например, есть научные исследования, подтверждающие, что многим студентам высших учебных заведений не удается развить эти важные навыки мышления [8; 11].

Данные подходы включают в себя различные упоминания «креативности», развитие которой стало более ценным в образовании в последние годы – настолько, что было включено в оценку PISA (Программа международной оценки учащихся) 2023 года. Эта широкая и инклюзивная концептуализация навыков мышления, включающая трансверсальные когнитивные и метакогнитивные навыки, а также социально-эмоциональные навыки, основанные на мышлении (например, сотрудничество с другими учащимися, любознательность, управление неопределенностью) [10], может быть более полезной для рассмотрения сложности навыков, необходимых в условиях XXI века [7].

В процессе подготовки и реализации ролевой игры на занятиях по иностранному языку в юридическом вузе мы выделяем следующие функции креативного способа обучения:

Обучающая функция заключается в формировании и развитии обще-учебных умений и навыков самостоятельной деятельности обучающихся, способствующих формированию навыков владения иностранным языком, включая навыки поиска необходимой информации, работы с иноязычными источниками.

Профессионально-ориентированная функция заключается в наличии тем, языкового материала и содержания обучения профессионально-ориентированного лексико-тематического содержания в области юриспруденции в процессе обучения. Все темы занятий календарно-тематического плана, задания и упражнения должны содержать в себе специфику юридической направленности. Соответствующим образом весь комплекс заданий ролевых игр должен иметь лексико-тематическое содержание юридической направленности. Ролевая игра, как средство имитации профессионально-ориентированной деятельности, призвана активизировать знания, навыки и умения в области профессиональной юридической деятельности обучающихся на материале иноязычного лексико-тематического вокабуляра.

Развивающая функция состоит в развитии таких понятий общей психологии и психолингвистики, как память, восприятие, воображение, внимание и мышление. Для реализации данной функции необходимо применение в процессе обучения устному иноязычному профессионально-ориентированному общению в юридическом вузе комплекса творческих заданий на развитие творческого мышления, памяти и воображения, а также создание творческой игровой атмосферы преподавателем, способствующей активизации речевой иноязычной деятельности обучающихся.

Воспитательная функция заключается в воспитании патриотического отношения обучающихся к родному языку и культуре, как средства лингво-культурологического сопоставления в процессе обучения иностранного языка, а также к уважительному отношению к языку и культуре страны изучаемого языка, уважительном отношении к партнеру по ролевой игре. Следует помнить о воспитании таких качеств, как вежливость, чувство взаимопомощи и взаимоподдержки в процессе осуществления ролевой игры, необходимых для полноценного коммуникативного иноязычного контакта.

Коммуникативная функция определяется созданием атмосферы, имитирующей профессионально-ориентированное иноязычное общение юридического содержания; установлением новых эмоционально-коммуникативных отношений между

участниками ролевой игры, основанных на их взаимодействии в процессе реализации ролевой игры.

Говоря о способах эффективности выполнения ролевой игры, следует учитывать и понятие самостоятельности обучающихся, которое имеет ключевое значения для данного вида задания.

Под самостоятельностью мы понимаем демонстрацию со стороны обучающегося таких умений как: умение планирования, умения самостоятельной работы с иноязычными источниками, умения проявления инициативности в процессе реализации ролевой игры, умение считаться с другими участниками ролевой игры, умения владения устными видами речевой деятельности в процессе профессионально-ориентированной иноязычной коммуникации, умение идти на компромисс, умение взаимопомощи и ответственность за выполнение задания.

Для организации самостоятельной работы студентов при использовании творческого мышления в качестве средства и технологии реализации ролевой игры на занятиях по иностранному языку необходимы следующие методические рекомендации:

- Четкость и ясность в формулировании и представлении задания обучающимся со стороны преподавателя.
- Установление конкретных, четких сроков для выполнения задания.
- Обеспечение индивидуализации обучения, при которой каждый участник ролевой игры имеет возможность реализовать свои индивидуально-личностные качества, способствующие его социализации в процессе обучения.
- Обеспечение применения способностей креативного мышления при выполнении ролевого задания в соответствии с показателями беглости, гибкости и оригинальности.
- Дифференциация заданий в соответствии с уровнем успеваемости и владения иностранным языком обучающимися.
- Указание преподавателем дополнительных источников информации и где ими можно воспользоваться.
- Создание творческой атмосферы, способствующей реализации ролевой игры и снижающей уровень напряженности и неуверенности со стороны обучающихся.
- Определение конкретных, четких правил выполнения задания в пространственном плане, не мешая другим участникам ролевой игры.
- Обязательное присутствие профессионально-ориентированной лексики юридического содержания в предлагаемом ролевом задании.
- Необходимость наличия у обучающегося профессионально-ориентированной лексики юридического содержания и пройденного грамматического материала в процессе говорения при реализации ролевой игры
- Обязательное упоминание в задании о необходимости применения. пройденного грамматического материала обучающимся при выполнении ролевой игры.

Модель применения ролевой игры представляет собой следующий алгоритм:

Этап 1. Подготовка к проведению ролевой игры. Данный этап заключается в информировании участников ролевой игры и формировании пар, групп (команд).

Цель этапа – обеспечение легкого и четкого понимания обучающимися правил, целей и регламента ролевой игры. К задачам данного этапа относится необходимость использования обучающимися лексического материала юридического содержания и пройденных грамматических конструкций, а также распределение ролей и полномочий среди участников ролевой игры. Обучающиеся должны (в случае командной игры) придумать название команды.

Реализация этапа включает такие приемы со стороны преподавателя, как: *прием представления* преподавателем учебного материала, темы занятия юридического содержания и правил выполнения задания; *прием объяснения* учебного материала задания дедуктивным способом с использованием ТСО, средств наглядности и искусственного интеллекта.

Приемы со стороны обучающихся включают организационный аспект подготовки к ролевой игре: распределение ролей, содержание, выбор лексико-грамматического материала, постановка профессионально-ориентированной задачи (проблемы) в области юриспруденции, а также экстраординарный способ решения данной проблемной задачи профессионально-ориентированного содержания.

Этап 2. Реализация ролевой игры. Этап представляет собой интенсивную иноязычную речевую деятельность обучающихся в области юриспруденции с применением юридических терминов, клишированных вводных фраз и речевых оборотов, а также с использованием пройденного грамматического материала.

Цель этапа – формирование навыков и развитие умений устных видов речевой деятельности (говорение, аудирование) в профессионально-ориентированной сфере юридического содержания посредством творческого способа решения проблемной задачи.

К задачам данного этапа относятся: способность демонстрации навыков и умений устных видов речевой деятельности в процессе профессионально-ориентированного общения юридического направления, способность творческого решения проблемной профессионально-ориентированной задачи юридического содержания, а также способность демонстрации организационно-коммуникативных умений работы в команде.

Реализация данного этапа осуществляется посредством оценивания преподавателем выполнения задания по таким критериям (приемам со стороны обучающихся), как:

- Уровень креативности ответа (по категориям беглости, гибкости и оригинальности).
- Уровень умения организационно-командной работы (по категориям коммуникативности, взаимодействию и организованности).
- Уровень владения устными видами речевой деятельности (по категориям говорения (монологической и диалогической речи) и аудирования).
- Уровень владения лексико-грамматическим материалом (по категориям лексика и грамматика).
- Уровень профессиональной компетенции в области юриспруденции (по категориям знания профессионально-ориентированных юридических тем, их содержания и применения на практике). В данном случае оцениваются такие позиции, как: правильность ответа, полнота раскрытия темы, глубина аргументации (использование дополнительной информации (ссылок, цитат)), содержательность и четкость формулировки).

Приемы со стороны преподавателя заключаются в контроле и оценивании реализации ролевой игры.

3. Завершающий этап (Рефлексия). На данном этапе осуществляется подведение итогов выполнения задания.

Цель этапа – развитие умения самоанализа обучающихся собственной деятельности при реализации ролевой игры с учетом достижений и ошибок в процессе обучения.

К задачам данного этапа относятся: выявление сложностей, вызывающих затруднения при выполнении задания; анализ эффективности совместной работы и стратегии решения задачи; получение обратной связи со стороны обучающихся для усовершенствования методики обучения.

К реализации данного этапа относятся приемы анкетирования, интервью и тестирования в виде опроса обучающихся, представленные как преподавателем, так и между самими обучающимися.

Выводы. Настоящее исследование посвящено анализу рассмотрения креативного способа подготовки и реализации ролевой игры на занятиях по иностранным языкам в юридическом вузе.

В работе получила подтверждение гипотеза, согласно которой использование ролевой игры как технологии обучения иностранному языку будет более эффективным при рассмотрении развития креативного мышления в качестве способа интенсификации реализации ролевой игры в процессе обучения иностранным языкам в неязыковом вузе юридического направления. В данном случае следует учитывать следующие положения:

1) рассмотрение и внедрение креативного способа решения проблемных задач в процессе подготовки и реализации ролевой игры юридического содержания;

2) использование предложенного автором статьи методического алгоритма проведения занятия в ходе применения ролевой игры на занятии по иностранным языкам в юридическом вузе;

3) преобладание креативного способа выполнения речевых заданий во время подготовки и реализации ролевой игры на занятиях по иностранным языкам в юридическом вузе.

Литература:

1. Аникеева, Н.П. Воспитание игрой / Н.П. Аникеева. – Москва: Знание, 1987. – 204 с.

2. Колесникова, О.А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам / О.А. Колесникова // Иностранные языки в школе. – 1989. – № 4. – С. 14-16

3. Конышева, А.В. Современные методы обучения английскому языку / А.В. Конышева. – Минск: ТетраСистемс, 2011. – 304 с.

4. Рабинович, Ф.М. Ролевая игра – эффективный прием обучения говорению / Ф.М. Рабинович, Э.Э. Баллер, Е.С. Голубенко, О.К. Крылова // Иностранные языки в школе. – 1983. – № 6. – С. 68-74. – ISSN 0130-6073

5. Селевко, Г.К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления УВП / Г.К. Селевко. – Москва: НИИ шк. технологий, 2005. – 284 с. – ISBN 5-87953-195-3

6. Эльконин, Д.Б. Психология игры / Д.Б. Эльконин. – Москва: ВЛАДОС, 1999. – 358 с. – ISBN 5-691-00256-2

7. Choi, K. Chinese university English teachers' perceptions and practices of critical thinking: Challenging discourses of deficit / K. Choi, I. Liyanage, M. Prado // Thinking Skills and Creativity. – 2024. – Vol. 52. – DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101504

8. Dwyer, C.P. An evaluative review of barriers to critical thinking in educational and real-world settings / C.P. Dwyer // Journal of Intelligence. – 2023. – Vol. 11. – № 6. – 105 p. – DOI: https://doi.org/10.3390/jintelligence11060105

9. Li, L. Critical thinking from the ground up: Teachers' conceptions and practice in EFL classrooms / L. Li // Teachers and Teaching. – 2023. – Vol. 29. – № 6. – P. 571-593. – DOI: https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2191182

10. Wang, F. University students' socio-emotional skills: The role of the teaching and learning environment / F. Wang, L.M. Zeng, R.B. King // Studies in Higher Education. – 2025. – Vol. 50. – № 8. – P. 1670-1687. – DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2389447

11. Wang, Y. Engagement and willingness to communicate in the L2 classroom: Identifying the latent profiles and their relationships with achievement emotions / Y. Wang, H. Wu // Journal of Multilingual and Multicultural Development. – 2024. – DOI: https://doi.org/10.1080/01434632.2024.2379534

Педагогика

УДК 802.0:378.147

кандидат педагогических наук, доцент, профессор Буковский Станислав Леонидович
Образовательное частное учреждение высшего образования «Международный юридический институт» (г. Москва)

ИНТЕНСИВНО-КРЕАТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. Настоящая статья посвящена анализу интенсификации процесса обучения устному иноязычному профессионально-ориентированному общению в неязыковом вузе юридического направления с позиции рассмотрения и применения креативного мышления в качестве средства и технологии обучения. В статье представлен анализ сопоставления креативного мышления с интенсивностью и интенсификацией процесса обучения с точки зрения их взаимосвязи и взаимного функционирования, а также теоретический базис данной взаимосвязи и взаимного функционирования в рамках разработанной автором статьи методики обучения. В статье представлены методические принципы, приемы и комплекс упражнений, а также алгоритм креативно-интенсивной модели обучения устному профессионально-ориентированному иноязычному общению в юридическом вузе. Цель данной статьи заключается в разработке методических принципов и приемов креативно-интенсивного способа обучения устному иноязычному общению в сфере юриспруденции. Методический алгоритм методики детально освещает возможности ее использования в процессе обучения. Комплекс упражнений, представленный автором статью, позволяет овладеть устными видами речевой деятельности иноязычного общения юридического направления. Как показывает практика, наибольшее затруднение у обучающихся неязыковых вузов вызывают такие виды речевой деятельности, как говорение и аудирование. В этой связи, цель данной методики направлена на развитие устных видов речевой деятельности иноязычного общения в сфере юриспруденции. В статье представлен весь спектр упражнений, необходимых для развития устных видов речевой деятельности. Упражнения связаны с интенсивным методом обучения и креативным способом его реализации.

Ключевые слова: интенсификация, креативное мышление, процесс обучения, принципы обучения, приемы обучения, устное общение, юридические специальности, неязыковой вуз, говорение, юридический институт.

Annotation. The article analyzes the intensification of the teaching process of oral, foreign language communication at a non-linguistic law university from the perspective of the consideration and application of creative thinking as a teaching tool and technology. The article presents an analysis of the comparison of creative thinking with the intensity and intensification of the learning process from the perspective of their interrelationship and mutual functioning, as well as the theoretical basis for this interrelation and mutual functioning within the framework of the teaching methodology. The article presents the methodological principles, techniques, and a set of exercises, as well as an algorithm for a creative-intensive model of teaching foreign language communication at a law institute. The aim of this article is to develop methodological principles and techniques for a creative-intensive method of teaching foreign language communication in the field of jurisprudence. The methodological algorithm of the presented methodology thoroughly explains the possibilities of its use in the teaching process. The set of exercises presented by the author of the article enables mastery of oral speech skills in foreign language communication in the law field. Experience shows that students at non-linguistic universities experience the greatest difficulty with speaking and listening. Therefore, the purpose of this

methodology is aimed specifically at developing oral speech skills in foreign language communication in the field of jurisprudence. The article presents a full range of exercises necessary for developing oral speech skills. The exercises are directly related to the intensive teaching method and a creative approach to its implementation.

Key words: intensification, creative thinking, learning process, teaching principles, teaching methods, oral communication, legal specialties, non-linguistic university, speaking, law institute.

Введение. Актуальность данного исследования обусловлена популярностью интенсификации процесса обучения и способов ее реализации в обучении.

Целью данного исследования является разработка методики обучения иноязычному общению студентов юридического вуза на базе применения креативного мышления в качестве технологии интенсивного обучения.

Научная новизна исследования заключается в создании интенсивно-креативной методики обучения на основе рассмотрения связи и тождественности интенсификации процесса обучения с креативным мышлением, формирующих технологию обучения иноязычному общению в рамках юридического вуза.

Теоретическая значимость исследования обусловлена гипотезой, согласно которой интенсификация процесса обучения реализуется благодаря применению принципов и приемов обучения, в основе которых лежит интенсивно-креативная тождественность в качестве средства развития умений устной речи обучающихся на занятиях по иностранным языкам в юридическом вузе.

Изложение основного материала статьи. Интенсификацией процесса обучения занималось множество ученых в области лингводидактики. Как известно, среди интенсивных методов обучения иностранным языкам широкое распространение получили такие научно-обоснованные отечественные методы, как: суггестопедический метод Г. Лозанова [3; 4], метод активизации Г.А. Китайкородской [2], эмоционально-смысловой метод И.Ю. Шехтера [7], суггесто-кибернетический интегральный метод В.В. Петрусинского [5], метод ускоренного обучения взрослых Л.Ш. Гегечкори [1], метод погружения А.С. Плесневич [6].

По мнению А.Н. Щукина, развитие интенсивных методов, которые предусматривают органическое включение в систему обучения технических средств, явится наиболее перспективным направлением совершенствования методики обучения иностранным языкам [8].

Как известно, интенсивные методы обучения иностранным языкам можно разделить на две группы, исходя из двух путей реализации интенсификации процесса обучения: максимальное использование ТСО и активизация психологических резервов личности обучаемого. Однако следует заметить, что интенсификация тесным образом связана и зависит от творческого подхода, креативного мышления со стороны участников процесса обучения [10; 12].

Одна из актуальных проблем, связанных с развитием творческого мышления, заключается в том, что, несмотря на то, что преподаватели высших учебных заведений могут обладать не только знаниями по предмету, но и навыками креативного мышления, некоторые из них могут не знать, как развивать эти навыки у своих студентов [14]. Особенно данная тенденция наблюдается в лекционном формате обучения, который часто критикуется за пассивность передачи знаний [16], частое отсутствие продуманного планирования занятия, образовательной среды, способствующей формированию навыков критического и творческого мышления [11]. В современной зарубежной лингводидактической науке рассматриваются также возможности взаимного функционирования стандартного классического подхода к обучению с педагогическими новаторствами, не исключая их [13]. Тем не менее, продолжающееся доминирование лекционного формата в высшем образовании свидетельствует о том, что многим преподавателям может не хватать либо педагогической подготовки, либо мотивации для внедрения более студентоцентрированных подходов [15]. Это подчеркивает необходимость интенсивности образовательного процесса. Вместе с тем, данная интенсивность, учитывая наблюдения зарубежных лингвистов и методистов, должна включать в себя рассмотрение креативного и критического мышления [9].

Исходя из вышесказанного, можно провести тесную связь между интенсификацией процесса обучения и развитием креативного мышления. В этой связи, мы рассматриваем следующие принципы связи процесса интенсификации обучения с креативным мышлением:

1. Принцип лингводидактической взаимосвязи креативного мышления с интенсификацией процесса обучения. Данный принцип мы относим к основополагающим, при котором осуществляется понимание непосредственной связи между интенсификацией обучения и креативностью.

На наш взгляд, связь интенсификации обучения с креативностью заключается в непосредственной оптимизации процесса обучения, т.е. направлении повышения эффективности занятия, при котором осуществляется максимально возможная эффективность реализации обучения при минимальных затратах времени, средств и усилий со стороны участников процесса обучения.

Целью данного принципа является повышение максимальной производительности учебного процесса при демонстрации минимальных усилий со стороны преподавателя. На наш взгляд, достичь максимальной эффективности занятия при минимальных педагогических усилиях преподавателя можно исключительно при помощи применения креативного мышления в качестве средства решения поставленных задач, а также в качестве технологии обучения, реализуемой со стороны участников процесса обучения.

Креативность, на наш взгляд, – когнитивная способность человека решать наиболее оригинальным способом поставленные задачи за минимальный отрезок времени. Данное решение задачи осуществляется посредством таких показателей, как беглость (продолжительность затраченного времени на решение проблемы), гибкость (способность плавного мыслительного тематического перехода) и оригинальность (экстраординарность решения).

Данные вышеупомянутые показатели креативного мышления совпадают с концепцией понятия интенсификации процесса обучения, что, в свою очередь, позволяет провести связи между понятиями интенсификации и креативности:

- Минимально затраченное время и усилия на решение задачи.
- Быстрое реагирование на решение поставленной задачи.
- Активизация речевой деятельности обучающихся посредством быстрого реагирования и экстраординарности решения задачи.

Учитывая вышесказанное, мы приходим к следующей дефиниции:

Связь интенсификации и креативности – это интенсивно-креативная тождественность повышения оптимизации обучения и активизации деятельности при минимизации затраты времени и педагогических усилий.

Исходя из данной дефиниции, можно выделить понятие интенсивно-креативной тождественности, являющейся связующим звеном между креативным мышлением и интенсификацией процесса обучения. Интенсивно-креативная тождественность, включающая в себя повышение оптимизации обучения и активизации деятельности, а также минимизацию затрат времени и усилий, позволяет выделить креативный характер процесса интенсификации обучения в качестве способа реализации данных целей.

Следует учитывать, что данная тождественность имеет более комплексный характер, включающий в себя категории лингводидактики и психологии. В этой связи, мы также выделяем, лингводидактическую связь, заключающуюся в схожей методологии, построенной на активизации и оптимизации как мыслительных процессов, так и педагогических условий их формирования. В случае с креативным мышлением, мы можем говорить об активизации и оптимизации когнитивных процессов мышления, восприятия, памяти и внимания. В случае с интенсификацией обучения – об активизации и оптимизации педагогических условий и методического инструментария.

Психологическая связь между интенсификацией и креативностью прослеживается в наличии трех ключевых понятий: беглости, гибкости и оригинальности, применимых как в рамках практики общей психологии, так и в педагогическом процессе. Любая активность со стороны человеческой деятельности невозможна без применения таких креативных действий, как беглость, гибкость и оригинальность, что, в свою очередь, делает понятие интенсификации, зависимой от данных креативных действий, способствующих ее реализации в образовательном процессе.

2. Принцип методического взаимного функционирования креативного мышления с интенсивными методами обучения. Принцип представляет собой описание реализации интенсивно-креативной связи в процессе обучения иноязычному общению. Ключевым понятием принципа является функционирование методических категорий в составе технологии.

Целью данного принципа является максимально возможное и интенсивное овладение в кратчайшие сроки устными видами речевой деятельности общения юридического содержания с минимум затрат времени и усилий преподавателя.

В качестве реализации данного принципа обучения выступают: приемы со стороны преподавателя (обучающихся) и комплекс креативных упражнений.

Приемы со стороны преподавателя – педагогические действия преподавателя, направленные на формирование творческой коммуникативной среды, способствующей активизации коммуникативной деятельности обучающихся на занятии, а также действия, направленные на творческий способ представления и объяснения лексико-грамматического материала с применением ТСО и различных образовательных платформ.

Приемы со стороны обучающихся – действия обучающихся, направленные на выполнение заданий проблемного типа. Качество данных действий оцениваются по критериям беглости, гибкости и оригинальности.

Комплекс соответствующих креативных интенсивно-коммуникативных упражнений. Реализация интенсификации обучения зависит от качества заданий, которые должны носить творческий характер, направленные на развитие у обучающихся беглости, гибкости и оригинальности.

3. Принцип учета визуализации процесса обучения. Среди различных методов, приемов и технологий интенсивного обучения устному иноязычному профессионально-ориентированному общению следует выделить ТСО и образовательную платформу. Следует помнить, что, говоря об использовании технический средств обучения, всегда нужно учитывать понятие визуализации, как наиболее оптимального способа восприятия и усвоения учебного материала.

Говоря о визуализации, следует отнести такие приемы, как:

- использование презентации преподавателем в качестве ТСО представления и объяснения лексико-грамматического материала;
- использование образовательной платформы в качестве средства контроля этапа закрепления лексико-грамматического материала.

Относительно модели обучения иноязычному общению в сфере юриспруденции мы выделяем алгоритм, представленный в Таблице 1.

Таблица 1

Алгоритм проведения интенсивно-креативного занятия в обучении иноязычному общению в сфере юриспруденции

Этап обучения	Прием преподавателя	Прием обучающихся
1. Представление	Подготовка лексико-грамматического материала в виде электронной презентации	Ознакомление с тематикой и спецификой нового лексико-грамматического материала
2. Объяснение	Демонстрация лексико-грамматического материала с использованием ТСО в кратком и доступном для быстрого понимания информации формате	Интенсивная фиксация основных аспектов нового лексико-грамматического материала
3. Закрепление	Подготовка и контроль интенсивно-творческих заданий языкового формата по категориям беглости, гибкости и оригинальности	Выполнение творческих заданий языкового формата, демонстрируя способности беглости, гибкости и оригинальности
4. Применение	Подготовка и контроль интенсивно-творческих заданий речевого формата по категориям беглости, гибкости и оригинальности	Выполнение творческих заданий речевого формата, демонстрируя способности беглости, гибкости и оригинальности

Виды интенсивно-креативных упражнений в области юриспруденции:

1. Языковые упражнения интенсивно-креативного формата.

Задания рассчитаны на направление подготовки: 40.03.01 Юриспруденция, направленность: «Защита прав и законных интересов юридических и физических лиц» и 40.05.04 «Судебная и прокурорская деятельность».

В основе заданий лежит необходимость быстрого их выполнения и демонстрации активности при применении лексико-грамматического материала и умений устных видов речевой деятельности.

Примеры языковых упражнений интенсивного формата:

Упражнение 1. Выберите правильный русскоязычный вариант в правой колонке, соответствующий англоязычному варианту в левой колонке:

1) legal representative	a) ответчик
2) defendant	b) законный представитель
3) prosecutor	c) прокурор
4) marshal	d) судебный пристав

Упражнение 2. Переведите в быстром темпе данные слова и словосочетания на слух (со зрительной опорой) с английского на русский язык:

common law – judicial review – primary legislation – judiciary – to interpret the law – legal case – litigation – prosecution –

criminal trial – defendant.

Упражнение 3. Переведите в быстром темпе данные слова и словосочетания на слух (со зрительной опорой) с русского на английский язык:

судебный надзор – система судопроизводства – служащий судебного ведомства – законный представитель – экспертно-правовое заключение.

Упражнение 4. Назовите синонимы к следующим словам и словосочетаниям в быстром темпе на слух (со зрительной опорой):

a) to enforce law – c) to perform duties –

b) judiciary – d)legal matter –

2. Речевые упражнения интенсивно-креативного формата.

В основе данных заданий лежит также необходимость быстрого их выполнения и демонстрации активности при применении лексико-грамматического материала и умений устных видов речевой деятельности.

Примеры речевых упражнений интенсивного формата:

Упражнение 1. Объясните в быстром темпе на английском языке значениеследующих юридических терминов:

judiciary solicitor

barrister prosecutor

Упражнение 2. Просмотрите следующее видео на английском языке из Рутуба и дайте определение и описание следующим юридическим терминам:

https://rutube.ru/video/3463be6b5024425dab0a9ef6d794e6bb/

Term and notion	Description
Law	
Defense lawyer / Prosecution lawyer	

Упражнение 3. Ответьте на вопросы к видео ролику на английском языке:

1. What is the difference between civil and criminal law?
2. What are two kinds of sources which civil law comes from?

Упражнение 4. Задайте пять вопросов к данному видео.

Упражнение 5. Составьте план на английском языке к данному видео о структуре функционирования правовой системы и ее применения на практике.

Выводы. Данное исследование ориентированно на разработку интенсивно-креативной технологии обучения иноязычному общению в юридическом вузе.

В работе получила подтверждение гипотеза, в соответствии с которой обучение устной иноязычной речи на занятиях по иностранным языкам в неязыковом вузе юридического направления более эффективным при соблюдении следующих научно-методических условий:

а) использование в процессе обучения устной иноязычной речи юридического содержания интенсивно-креативной технологии, модели и средства реализации проблемной речевой задачи;

б) применение методического алгоритма проведения занятия по развитию умений иноязычного общения юридического содержания с ориентацией на интенсивно-креативную лингводидактическую основу, базисной теоретической категорией которой может являться развитие креативного мышления в процессе обучения иностранным языкам в юридическом вузе.

Литература:

1. Гегечкори, Л.Ш. Обучение устной иноязычной речи на интенсивной основе. Поиски и проблемы / Л.Ш. Гегечкори. – Тбилиси: Ганатлеба, 1988. – 227 с. – ISBN 5-505-00663-9

2. Китайгородская, Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам / Г.А. Китайгородская // Иностранные языки в школе. – 1980. – № 2. – С. 67-73

3. Лозанов, Г.К. Основы суггестологии / Г.К. Лозанов // Проблеми на суггестологията. – София: Editura Sciifica, 1973. – С. 55-70

4. Лозанов, Г.К. Суггестопедия при обучении иностранным языкам / Г.К. Лозанов // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – Москва, 1973. – № 1. – С. 9-17

5. Петрусинский, В.В. Автоматизированные системы интенсивного обучения / В.В. Петрусинский. – Москва: Высшая школа, 1987. – 189 с.

6. Плесневич, А.С. Теоретические основы ускоренного курса обучения английскому языку по методике «погружения» / А.С. Плесневич // Методы интенсивного обучения иностранным языкам. – Москва, 1977. – № 3. – С. 142-148

7. Шехтер, И.Ю. Курс обучения испанскому языку по эмоционально-смысловому методу / И.Ю. Шехтер. – Москва: Новый гуманитар. ун-т Н. Нестеровой, 1996. – 67 с. – ISBN 5-89474-004-5

8. Щукин, А.Н. Современные интенсивные методы и технологии обучения иностранным языкам: учеб. пособие / А.Н. Щукин. – Москва: Филоматис, 2010. – 188 с.

9. Choi, K. Chinese university English teachers' perceptions and practices of critical thinking: Challenging discourses of deficit / K. Choi, I. Liyanage, M.C.D.A. Prado // Thinking Skills and Creativity. – 2024. – Vol. 52. – DOI: https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101504

10. Dwyer, C.P. An evaluative review of barriers to critical thinking in educational and real-world settings / C.P. Dwyer // Journal of Intelligence. – 2023. – Vol. 11. – № 6. – 105 p. – DOI: https://doi.org/10.3390/jintelligence11060105

11. Klein, K. Evaluating active lecture and traditional lecture in higher education / K. Klein, J. Calabrese, A. Aguiar, S. Mathew, K. Ajani, R. Almajid, J. Aarons // Journal on Empowering Teaching Excellence. – 2023. – Vol. 7. – № 2. – 6 p. – DOI: https://doi.org/10.26077/ba42-a5cc

12. Li, L. Critical thinking from the ground up: Teachers' conceptions and practice in EFL classrooms / L. Li // Teachers and Teaching. – 2023. – Vol. 29. – № 6. – P. 571-593. – DOI: https://doi.org/10.1080/13540602.2023.2191182

13. MacDonald, K. When does passive learning improve the effectiveness of active learning? / K. MacDonald, M.C. Frank //

Proceedings of the Annual Meeting of the Cognitive Science Society. – 2016. – Vol. 38. – URL: https://escholarship.org/uc/item/7vc91183 (дата обращения: 28.04.2025)

14. Manalo, E. The need to cultivate more linking in learning to promote more effective thinking / E. Manalo // Integrated education and learning. – 2022. – Vol. 13. – P. 73-94. – DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-031-15963-3_5

15. Schmidt, H.G. Impact of problem-based, active learning on graduation rates for 10 generations of Dutch medical students / H.G. Schmidt, J. Cohen-Schotanus, L.R. Arends // Medical Education. – 2009. – Vol. 43. – № 3. – P. 211-218. – DOI: https://doi.org/10.1111/j.1365-2923.2008.03287.x

16. Wang, F. University students' socio-emotional skills: The role of the teaching and learning environment / F. Wang, L.M. Zeng, R.B. King // Studies in Higher Education. – 2025. – Vol. 50. – № 8. – P. 1670-1687. – DOI: https://doi.org/10.1080/03075079.2024.2389447

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры теории и методики музыкального и эстетического воспитания Бурлак Ольга Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИИ В МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ И УРОКЕ МУЗЫКИ С НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению некоторых возможностей использования информационно-компьютерных технологий на занятии в музыкально-театральной студии и уроке музыки с использованием национально-регионального компонента. Автором рассматриваются возможности обогащения музыкально-образовательного процессе в многонациональной школе. В работе отмечается, что использование информационно-компьютерных технологий, равно как и включение национально-регионального содержания в урок музыки или занятие музыкально-театральной студии, сегодня обозначается в качестве необходимых составляющих образовательного процесса в ФГОС. Автор подчеркивает обязательность соблюдения требований, выдвигаемых стандартом при реализации музыкально-образовательного процесса. В статье рассматривается педагогическая целесообразность использования информационно-компьютерных технологий при проведении уроков музыки и занятий в музыкально-театральной студии с национально-региональным компонентом. В работе отмечается, что информационно-коммуникационные технологии в музыкально-образовательном процессе позволят разнообразить его дидактическое сопровождение, а также оптимизировать работу педагога-музыканта по его подготовке и проведению. Также в статье рассматриваются некоторые варианты включения информационно-компьютерных технологий в уроки музыки и занятия музыкально-театральной студии с национально-региональным компонентом. Кроме того, в работе рассматриваются варианты использования информационно-компьютерных технологий в музыкально-образовательном процессе, как базы для создания обработок музыкальных произведений, необходимых для успешной его реализации. Автором отмечается, что информационно-компьютерные технологии могут оказать воздействие на восприятие обучающимися предлагаемой на уроках музыки и занятиях музыкально-театральной студии национально-региональной музыки, обогащая его. В работе подчёркивается большой потенциал включения информационно-компьютерных технологий в реализуемый в школе музыкально-образовательный процесс в качестве базы для более интенсивного воздействия национальной региональной музыки для личностного становления обучающихся.

Ключевые слова: информационно-компьютерные технологии, национально-региональный компонент образования, музыкально-образовательный процесс, занятие в музыкально-театральной студии, урок музыки.

Annotation. This article examines some of the potential uses of information technology (ICT) in music and theater studio classes and music lessons with a national-regional component. The author explores the potential for enriching the music education process in a multinational school. The article notes that the use of ICT, as well as the inclusion of national-regional content in music lessons and music and theater studio classes, is currently recognized as essential components of the educational process in the Federal State Educational Standard (FSES). The author emphasizes the importance of adhering to the requirements of the standard when implementing the music education process. The article examines the pedagogical feasibility of using ICT in music lessons and music and theater studio classes with a national-regional component. The article notes that ICT in music education can diversify its didactic support and optimize the work of music teachers in preparing and delivering it. The article also examines several options for incorporating information technology into music lessons and music and theater studio classes with a national-regional component. Furthermore, the paper explores options for using information technology in the music education process as a basis for creating arrangements of musical works necessary for its successful implementation. The author notes that information technology can influence students' perception of the national-regional music offered in music lessons and music and theater studio classes, enriching it. The paper emphasizes the great potential of incorporating information technology into the music education process implemented at school as a basis for more intensive exposure to national regional music for students' personal development.

Key words: information technology, national-regional component of education, music education process, music and theater studio class, music lesson.

Введение. Музыкально-образовательный процесс сегодня интенсивно меняется вслед за глобальными изменениями в современном обществе. Современное образование уже невозможно представить без использования достижений цифрового прогресса [6]. В музыкальном образовании сегодня, как на уроках музыки, так и в музыкально-театральной студии также, как и в других образовательных областях, широко используются информационно-компьютерные технологии, частью которых являются музыкально-компьютерные технологии (МКТ). Их широкое использование возможно благодаря достижениям научного прогресса. Хотелось бы отметить, что данная тенденция свойственна всему миру.

Также хотелось бы отметить, что в нашей многонациональной стране невозможна качественная реализация музыкально-образовательного процесса как на уроках музыки, так и на занятиях в музыкально-театральной студии, без учёта национальных особенностей каждого из регионов, знакомства обучающихся с материальным и духовным наследием каждого субъекта Российской Федерации. Обязательность учета национальных особенностей каждого из регионов страны отмечается и в ФГОС различных уровней – официальных документах, которые регулируют современный образовательный процесс [7; 8].

ФГОС определяет роль каждого из образовательных компонентов в общем содержании, подчёркивая их неразрывную связь, значимость друг для друга и взаимосвязанность, взаимодополняемость. Как отмечает Н.А. Лызлова, «…федеральный

компонент стандарта определяет нормативы, соблюдение которых обеспечивает единство образовательного пространства России, а также интеграцию личности в систему мировой культуры. На его основе разрабатываются региональные и национально-региональные учебные планы. Региональный и национально-региональный компоненты стандарта определяют нормативы, которые относятся к компетенции учреждений образования конкретных областей, краев, республик РФ. Они обеспечивают специфические потребности и интересы населения определенного региона в области образования, в которых отражено своеобразие культуры народов, населяющий данный регион [5].

Многонациональность, многокультурность, присущие нашему государству, на сегодняшний день можно рассматривать в качества значимого фактора, необходимого не только для учёта, но и для сохранения, а также приумножения разнообразных материальных и духовных ценностей Российской Федерации. Хотелось бы подчеркнуть, что сегодня многие национальности нацелены не только на сохранение своей уникальной национальной культуры, но и на интеграцию своей культуры в общероссийскую.

Отмеченные особенности реализации музыкально-образовательного процесса в многокультурной Российской Федерации как на уроках музыки, так и на занятиях в музыкально-театральной студии, определяют значимость рассмотрения использования ИКТ при их реализации в общеобразовательной школе.

Изложение основного материала статьи. ФГОС отмечается обязательность учёта национальных особенностей каждого из регионов Российской Федерации и большим потенциалом в достижении данного требования стандарта являются МКТ.

Учёт национальных, региональных особенностей каждого из субъектов Российской Федерации в музыкально-образовательном процессе как на уроках музыки, так и на занятиях в музыкально-театральной студии должен реализовываться с ориентиром на многонациональность, многокультурность нашей страны.

Использование в данном процессе ИКТ позволяет более быстро и эффективно достичь поставленных целей, поскольку повышает заинтересованность обучающихся содержанием предлагаемого к изучению материала. О.Н. Мартемьянова отмечает, что «…использование информационно-компьютерных технологий открывает для преподавателя новые возможности в реализации цели, повышает эффективность проведения урока, помогает увеличить эмоциональный отклик учащихся, их познавательный интерес, осуществить дифференциацию видов заданий, разнообразить формы проведения занятий, что способствует развитию интереса обучающихся к дисциплине. Навык творческой работы пригодится учащемуся в дальнейшей жизни, независимо, станет это его профессиональной деятельностью или нет [4].

Уроки музыки и занятия музыкально-театральной студии в общеобразовательной школе с национально-региональным компонентом, проводимые с использованием ИКТ, становятся более интересными для обучающихся, поскольку повышается из дидактическая наполняемость. На уроках и занятиях с использованием ИКТ обучающимся предоставляется возможность увидеть больше, чем на обычных занятиях (уроках), рассмотреть представляемый материал более подробно, зачастую в мельчайших деталях. Также на сегодняшнем этапе развития ИКТ, возможно их использование в музыкально-образовательном процессе школы в качестве помощников при знакомстве обучающихся с уникальным национальным музыкальным наследием региона. ИКТ могут позволить педагогу-музыканту продемонстрировать аутентичное звучание предлагаемой музыки, исполнение на национальном языке, в сопровождении игры на национальных инструментах.

Таким образом, ИКТ позволяют сделать музыкально-образовательный процесс, как на уроках, так и во внеурочной деятельности, более динамичным, эмоционально насыщенным, как следствие, преобразуя его в сторону большей результативности.

Также стоит отметить, что использование ИКТ в работе педагога-музыканта может позволить оптимизировать его время в процессе проверки усвоения новых знаний на уроках музыки, а также при организации так называемой «обратной связи» среди участников музыкально-театральной студии. Возможности современных ИКТ позволяют быстро организовать диагностику обучающихся, а также автоматически систематизировать результаты такой проверки. Задания, используемые для различного рода проверок, при должной организации процесса можно сделать разноуровневыми.

Также хотелось бы отметить, что использование ИКТ на уроках музыки и занятиях в музыкально-театральной студии с национально-региональным компонентом, может создавать более благоприятные условия не только для сохранения уникальной национальной культуры, но и для более широкого распространения народной мудрости, заключённой в произведениях народного музыкального творчества. Обучающиеся, окунаясь в национальную региональную музыкальную культуру, при условии заинтересованности, получают определённые впечатления о ней. Данные впечатления становятся частью их духовной культуры. ИКТ в таком музыкально-образовательном процессе могут стимулировать большую силу воздействия музыки на школьников. Как уже отмечалось автором данной статьи, у педагога-музыканта, обращающегося в своей профессиональной деятельности к различным средствам ИКТ, сегодня «появляется возможность не подбирать специально ноты произведений, фотографии национальных инструментов, костюмов, а продемонстрировать их с помощью современных технических средств [3]». Но, вместе с тем, стоит отметить, что до сих пор остаётся открытым вопрос о наличии в свободном доступе тех или иных материалов для реализации национально-регионального компонента.

Кроме того, воспитательный потенциал национально-регионального музыкального искусства может усиливаться при использовании ИКТ в музыкально-образовательном процессе школы – на уроках музыки и во внеурочной музыкально-театральной деятельности. Такое воздействие национальной музыки региона на развивающуюся личность школьника позволит стимулировать становление его как гражданина многонационального, поликультурного государства, обладающего таким качествами, как толерантность, национальное самосознание. Такие личностные качества должны стать основой не только для сохранения, но и для приумножения уникальной национальной культуры страны.

Н.Г. Анциферовой подчёркивается ценность целенаправленной государственной политики по формированию надэтнических ценностей граждан. Она отмечает в своём исследовании: «…в условиях роста социального разнообразия российского общества существует опасная тенденция нарастания межэтнической и межконфессиональной нетерпимости. Указанные формы нетерпимости нередко становятся средством экстремистских движений, разжигающих ненависть, национальную рознь и социальные конфликты в обществе. В этих условиях формирование социальных норм толерантности, веротерпимости, миролюбия выступает как противодействие эскалации культуры социальной агрессии, национальных конфликтов, экстремизма, терроризма и фанатизма [1]».

Также хотелось бы отметить высокий потенциал ИКТ в предоставлении педагогу-музыканту возможностей выбора качества предлагаемого обучающимся к постижению музыкального и теоретического материала. Кроме того, используемые на уроках и во внеурочной музыкально-театральной деятельности с национально-региональным компонентом ИКТ, позволяют сделать реализуемый образовательный процесс более гибким, мобильным к тем или иным инновациям.

Ценным при использовании ИКТ в музыкально-образовательном процессе с национально-региональным компонентом в школе видится и возможность производить обработки различных произведений для использования их как в оригинальном, так и изменённом виде, на уроках или занятиях [2].

Хотелось бы отметить, что при широких возможностях, предоставляемых современными ИКТ, значимо помнить о

ценности живого общения между учителем и обучающимися, об обязательной ориентации на развитие личности обучающихся в музыкально-образовательном процессе, а не о его «зрелищности», о здоровьесбережении детей.

Выводы. Итак, рассматривая потенциал использования современных средств ИКТ на уроках музыки и занятиях музыкально-театральной студии, в качестве безусловно значимого стоит отметить их возможности в достижении цели музыкального образования. ИКТ позволяют усилить педагогический потенциал национальной музыки региона, что будет способствовать более интенсивному личностному становлению обучающихся – граждан многонациональной, многокультурной страны. Стоит подчеркнуть большой потенциал ИКТ в процессе оптимизации распределения времени педагога на подготовку к проводимым урокам музыки или занятиям в музыкально-театральной студии, а также для проведении контроля или рефлексии продуктивности реализуемой деятельности.

Литература:

1. Анциферова, Н.Г. Этническая толерантность в современном российском обществе: дис. ... канд. социол. наук: 22.00.08 / Н.Г. Анциферова. – Москва, 2007. – 209 с.

2. Бурлак, О.А. К вопросу о внедрении национально-регионального компонента в содержание музыкального образования в общеобразовательной школе / О.А. Бурлак // Современные проблемы науки и образования. – 2018. – № 6. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=28226 (дата обращения: 05.11.2025)

3. Бурлак, О.А. Гуманитарный аспект реализации национально-регионального компонента общего музыкального образования / О.А. Бурлак // Фундаментальные исследования. – 2014. – № 11-6. – С. 1359-1361. – URL: https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=35731 (дата обращения: 05.11.2025)

4. Лызлова, Н.А. Использование национально-регионального компонента в музыкальном воспитании учащихся начальных классов: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Н.А. Лызлова. – Казань, 2005. – 24 с.

5. Мартемьянова, О.Н. Эффективность использования ИКТ на уроках музыкально-теоретических дисциплин / О.Н. Мартемьянова. – URL: https://cronao.ru/images/doc/aktualnyj-pedagogicheskij-opyt/Dopobr/%D0%9E%D0%9F%D0%AB%D0%A2_%D0%9C%D0%B0%D1%80%D1%82%D0%B5%D0%BC%D1%8C%D1%8F%D0%BD%D0%BE%D0%B2%D0%BE%D0%B9_%D0%9E._%D0%9D._%D0%93%D0%91%D0%A3_%D0%94%D0%9E_%D0%9D%D0%90%D0%9E_%D0%94%D0%A8%D0%98._2.pdf (дата обращения 05.11.2025)

6. Петрушенко, А.А. Применение информационных и компьютерных технологий в музыкальном образовании / А.А. Петрушенко, О.В. Коленова // Инновационные педагогические технологии: материалы VII Междунар. науч. конф. (г. Казань, октябрь 2017 г.). – Казань: Бук, 2017. – С. 117-119

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. № 373 об утверждении и введении в действие «Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования»: сайт. – 2009. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/ (дата обращения 05.11.2025)

8. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 17 декабря 2010 г. № 1897 об утверждении «Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования»: сайт. – 2010. – URL: https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/ (дата обращения 05.11.2025)

Педагогика

УДК 371

кандидат педагогических наук, доцент Бурова Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук Поспелова Юлия Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород);
магистрант Штефан Юлия Георгиевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова (г. Нижний Новгород)

КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВНОГО ЭТАПА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Настоящая статья посвящена проблеме обучения безэквивалетной лекике испанского языка школьников на этапе основного общего образования при реализации в данном процессе комплексного подхода. В статье отмечается важность обучения испанскому языку, четвёртому по распространённости в мире, владение которым открывает широкие перспективы для международного и межкультурного взаимодействия. Целью статьи является представление результатов опытного обучения учащихся 8 класса средней школы безэквивалентным лексическим единицам (БЛЕ) испанского языка как второго иностранного. Авторы определяют основные понятия статьи «социокультурная компетенция», «безэквивалентная лексика», «комплексный подход» и обосновывают необходимость реализации данного подхода к обучению БЛЕ испанского языка как второго иностранного. Статья представляет последовательное описание экспериментально-опытной работы, целью которой явилась апробация комплексов лексически направленных упражнений для обучения БЛЕ испанского языка, отобранным в содержание обучения по темам двух модулей УМК по испанскому языку «Mañana» для 7-8 классов средней школы. Авторы описывают технологию организации и проведения опытного обучения на констатирующем, формирующем и контрольном этапах. На констатирующем этапе был осуществлён анализ УМК, наблюдение, анкетирование и диагностическое тестирование. По результатам диагностики авторы приходят к выводу о необходимости реализации целенаправленного обучения БЛЕ испанского языка на основе комплексного подхода. В связи с этим на превом этапе были разработы комплексы упражнений, которые были реализованы на формирующем этапе в ходе урочной и внеурочной учебной деятельности школьников 8 класса. Контрольный этап опытного обучения включил наблюдение, тестирование, анкетирование, сравнительный анализ результатов и их интерпретацию. Анализ результатов тестирования констатирующего и контрольного этапов выявил прирост социокультурных знаний обучающихся, положительную динамику в сформированоости лексических навыков и повышение познавательного интереса респондентов к работе с аутентичными материалами лингвострановедческого характера. На основе представленных в статье результатов авторы приходят к выводу о том, что цель исследования достигнута.

Ключевые слова: иностранный язык, методика обучения второму иностранному языку, испанский язык, основное общее образование, безэквивалентная лексика.

Annotation. This article is devoted to the problem of teaching non-equivalent Spanish vocabulary to students of basic general

education while implementing an integrated approach in this process. The article highlights the importance of teaching Spanish, the fourth most widely spoken language in the world, which opens up broad prospects for international cooperation. The purpose of the article is to present the results of experimental teaching of 8th grade secondary school students to non-equivalent lexical units (NELU) of Spanish as a second foreign language. The authors define the basic concepts of the article «socio-cultural competence», «non-equivalent vocabulary», «integrated approach» and substantiate the need to implement this approach to teaching Spanish as a second foreign language. The article presents a consistent description of experimental work, the purpose of which was to test sets of lexically directed exercises for teaching Spanish, selected in the content of teaching on the topics of two modules of the Spanish language course «Mañana» for grades 7-8 of secondary school. The authors describe the technology of organizing and conducting experiential work at the ascertaining, formative and control stages. At the ascertaining stage, the analysis of the course book, observation, questioning and diagnostic testing were carried out. Based on the diagnostic results, the authors conclude that it is necessary to implement targeted Spanish language teaching based on an integrated approach. In this regard, at the first stage, sets of exercises were developed, which were implemented at the formative stage during regular and extracurricular educational activities of 8th grade students. The control stage of experiential work included observation, testing, questioning, comparative analysis of the results and their interpretation. The analysis of the testing results of the ascertaining and control stages revealed an increase in the socio-cultural knowledge of students, a positive trend in the formation of lexical skills and an increase in the cognitive interest of respondents in working with authentic materials. Based on the results presented in the article, the authors conclude that the purpose of the study has been achieved.

Key words: a foreign language, methods of teaching a second foreign language, Spanish language, basic general education, non-equivalent vocabulary.

Введение. В условиях стремительно меняющейся геополитической и экономической обстановки в Российской Федерации сохраняется потребность в изучении иностранных языков, которые являются средством общения с представителями других культур как в повседневной, так и в профессиональной сферах человеческой деятельности. Современное обучение иностранным языкам в школьных условиях направлено на развитие иноязычной коммуникативной компетенции учащихся, которая предполагает, помимо развития языковой и речевой компетенции учащихся, развитие их социокультурной компетенции: изучение культурных особенностей носителей языка, понимание ценностей других культур, осознания различий между иноязычной и родной культурой, умение взаимодействовать в межкультурной среде [10].

Испанский язык и культура занимают важное место в мировом пространстве. Согласно этнологическим исследованиям, испанский язык является четвёртым языком по распространённости в мире [12]. Испаноязычный мир разнообразен: помимо Испании на этом языке говорят в США, странах Латинской Америкой и Африки. Алонсо Агилар-Валера Х. отмечает, что этот язык используется огромным числом пользователей как реальных, так и виртуальных ресурсов [1]. А это значит, что владение испанским языком открывает широкие перспективы для международного и межкультурного взаимодействия.

В российских школах испанский язык изучается как второй иностранный. Основными исследованиями в области обучения второму иностранному языку в отечественной методической науке являются труды Н.В. Барышникова [2], И.Л. Бим [3], А.В. Щепиловой [11]. В области взаимосвязанного обучения иностранному языку и иноязычной культуре и реализации лингвострановедческого аспекта обучения – исследования Е.М. Верещагина, В.Г. Костомарова [5], Е.И. Пассова, Н.Е. Кузовлевой [8], О.Г. Оберемко, Е.А. Лукьяновой [7]. Данные труды послужили методологической основой настоящего исследования.

Изложение основного материала статьи. В процессе взаимосвязанного обучения иностранному языку и иноязычной культуре школьников на первый план выступает обучение языковым единицам с национально-культурным компонентом значения в связи с тем, что номинативные средства языка непосредственно связаны с внеязыковой действительностью [9]. Именно они важны для передачи социокультурной информации. К одной из групп лексических единиц с культурной семантикой относят безэквивалентные лексические единицы – «языковые обозначения специфических для данной культуры явлений, которые представляют собой продукт кумулятивной функции языка и могут рассматриваться как вместилища фоновых знаний» [9, С. 34]. Согласно определения Е.М. Верещагина и В.Г. Костомарова, безэквивалентная лексика – это «слова, план содержания которых невозможно сопоставить с какими-либо иноязычными лексическими понятиями» [3, С. 56]. Соответственно, обучение безэквивалентной лексике испанского языка на этапе основного общего образования в средней школе является одной из важнейших целей, поскольку именно эта группа лексических единиц обладает яркой национальной спецификой, обозначая предметы и явления испаноязычного мира.

Однако достижение такой цели в рамках только урочной организации обучения испанскому языку как второму иностранному представляется затруднительным в связи с чрезвычайно малым количеством часов, выделенным на его освоение – 2 часа в неделю, и поздним началом обучения – с 5 класса. Принимая во внимание приведённые факты, приходим к выводу о том, что значительное место в образовательном процессе должна занимать внеурочная деятельность учащихся по овладению испанским языком. В связи с этим, нами была предпринята попытка реализации комплексного подхода к формированию социокультурной компетенции школьников основного этапа в процессе обучения испанскому языку.

В самом общем понимании, комплексный подход представляет собой «способ интеграции всей совокупности условий и факторов, имеющих прямое или косвенное отношение» [4, С. 3] к предмету изучения. Данный подход раскрывается через такой ряд признаков, как целостность, многосторонность, преемственность и последовательность в содержании, планомерность и согласованность в организации [4]. В применении к процессу обучения безэквивалентной лексике испанского языка данный подход предполагает комплексное решение учебно-воспитательных задач при организации урочной и внеурочной деятельности школьников по овладению лексикой испанского языка.

Принимая во внимание всё изложенное выше, нами была сформулирована гипотеза исследования: если обучение школьников безэквивалентной лексике испанского языка будет организовано комплексно на основе отобранного лингвострановедческого минимума и с применением специально разработанного комплекса упражнений, то это будет способствовать: формированию языковых и речевых лексических навыков; расширению словарного запаса обучающихся, их общего и филологического кругозора; развитию познавательного интереса к изучению испанского языка и культуры.

Целью исследования стала разработка комплекса лексически направленных упражнений и его апробация в процессе обучения школьников 8 класса безэквивалентной лексике испанского языка на основе комплексного подхода.

В ходе педагогической практики на базе МАОУ СШ № 2 г. Бор Нижегородской области в 2024-25 учебном году было организовано опытное обучение, предполагающее проверку выдвинутой гипотезы исследования. В опытном обучении приняли участие 13 учеников 8 «А» класса (13-15 лет). Обучение проходило на основе УМК по испанскому языку «Mañana» для 7-8 классов [6] и длилось 6 недель.

Опытное обучение включало три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На констатирующем этапе был осуществлён анализ УМК, наблюдение, тестирование, анкетирование, отбор безэквивалентных лексических единиц

(БЛЕ) по темам УМК "*¿Qué ha pasado hoy en el barrio?"* и *"Cuéntanos tu vida"* и разработка комплексов упражнений с целью усвоения учащимися отобранных в содерджние обучения БЛЕ.

Диагностика уровня владения учащимися БЛЕ испанского языка была организована на основе теста, который состоял из двух частей. Первая часть теста включила 15 вопросов на знание фактов испанской культуры и выявила следующие результаты: 0% испытуемых получили отметку «5», 15,5% получили отметку «4», 54% – отметку «3» и отметку «2» получили 30,5% учащихся. Во вторую часть тестирования вошло задание на составление рассказа на основе содержания текста лингвострановедческого характера. Высказывание оценивалось по следующим критериям: 1) решение коммуникативной задачи (раскрытие темы), 2) использование БЛЕ, 3) грамотное языковое оформление, 4) объём высказывания (Таблица 1).

Таблица 1

Критерии оценивания устного высказывания

Оценка	Дескрипторы	Количество учащихся
5	Тема раскрыта полностью, все необходимые для раскрытия темы БЛЕ использованы в речи, речь грамотная в языковом отношении, могут встречаться 1-2 незначительные ошибки, объём высказывания 8-10 предложений	–
4	Тема раскрыта, использованы необходимые для раскрытия темы БЛЕ, в речи встречаются ошибки (3-4), объём высказывания 7 предложений	38,5%
3	Тема, в основном, раскрыта, использовано небольшое количество БЛЕ, в речи встречаются ошибки (5-6), объём высказывания 5-6 предложений	23%
2	Тема не раскрыта или тема, в основном, раскрыта, но БЛЕ использовано крайне мало (1-2), в речи встречаются ошибки (больше 6), объём высказывания меньше 5 предложений	38,5%

Диагностический тест показал, что 0% испытуемых получили отметку «5» за обе части теста, 27% получили отметку «4», 38,5% – отметку «3» и отметку «2» получили 34,5% учащихся.

Также испытуемым была предложена анкета с целью выявлениях отношения к изучению испанского языка и заинтересованности в испанской культуре. Анализ результатов привёл к выводу о том, что 77% учащихся нравится изучать испанский язык и культуру; 62% учащихся нравится работать с аутентичными материалами, но на уроках их практически нет; 85% опрашиваемых хотелось бы, чтобы таких материалов было больше.

На формирующем этапе была организована апробация разработанного комплекса упражнений по обучению БЛЕ, отобранных на основе таких критериев, как адекватность страноведческим реалиям, тематическая «маркированность», информационная насыщенность, соответствие жизненному и речевому опыту обучающихся. Комплекс упражнений включил языковые, условно-речевые и речевые упражнения и был разработан с использованием материалов образовательных платформ ProfeDeELE, ProgressMe, Notion. Комплекс упражнений применялся как на уроках испанского языка, так и в ходе проведения внеклассного мероприятия *"El mundo español"*.

Языковые упражнения направлены на формирование языковых лексических навыков и предполагают работу над языковой формой БЛЕ: кроссворды, заполнение пропусков, составление предложений, перевод.

Условно-речевые упражнения нацелены на формирование речевых лексических навыков: имитативные, подстановочные, упражнения на сочетаемость, трансформационные, репродуктивные. Известно, что в ходе обучения второму иностранному языку количество условно-речевых упражнений должно быть сокращено до одного-двух [6]. Например: *"Repíte me"* – имитация фраз с безэквивалентной ЛЕ; *"Preguntas y respuestas transform adas"* – переформулирование вопросов с использованием изучаемых ЛЕ. Предполагается, что далее учащиеся уже должны перейти с этапа тренировки на этап применения БЛЕ в речевой деятельности.

Речевые упражнения своей целью имеют развитие умений воспринимать и понимать содержание испаноязычных текстов и строить устные и письменные высказывания на испанском языке. Целью речевых упражнений, вошедших в апробированный комплекс упражнений, было совершенствование рецептивных и продуктивных лексических навыков восприятия и употребления БЛЕ в речи. Например:

a) *Una historia sobre las tradiciones.* Учащимся нужно рассказать об их любимых испанских традициях.

b) *Investigación literaria.* Учащимся предлагается ответить на вопросы по тексту для чтения лингвострановедческого характера о Дон Кихоте *(Don Quijote).*

c) Ролевая игра *"Noche despues de cenar"*.

d) Обсуждение литературных персонажей. *Pido a los estudiantes que hablen sobre los personajes literarios de "Don Quijote". Les permito presentarse y comparar notas sobre sus aventuras. Don Quijote: Soy Don Quijote, el caballero andante que lucha contra molinos de viento. Sancho: ¡Yo soy Sancho Panza, tu fiel escudero! ¿Recuerdas cuando encontramos el caramelo en nuestra Última aventura?*

Контрольный этап опытного обучения включил наблюдение, тестирование, анкетирование, сравнительный анализ результатов и их интерпретацию.Тестовые задания были аналогичны заданиям констатирующего этапа. Сравнение результатов тестирования представлено в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты тестирования двух этапов опытного обучения

Отметки	Констатирующий этап		Контрольный этап	
	тест	устное высказывание	тест	устное высказывание
5	0%	0%	61,5%	23,2%
4	15,5%	38,5%	30,7%	46,1%
3	54%	23%	7,8%	30,7%
2	30,5%	38,5%	0%	0%

Сравнительно-сопоставительный анализ результатов тестирования двух этапов выявил положительную динамику. Тест

на контрольном этапе показал прирост социокультурных знаний учащихся: количество учащихся, получивших отметку «5» выросло на 61,5%, в то время как процент учащихся, получивших отметку «2» сократился до 0%. Задание на составление устного высказывания на контрольном этапе также показало увеличение процента учащихся, справившимся с устным ответом на «5» – 23%. Количество учащихся с отметкой «4» увеличилось на 7,6%, с отметкой «3» – на 7,7%, с отметкой 2 составило 0%. Повторное анкетирование на контрольном этапе зафиксировало повышение познавательного интереса к работе с аутентичными материалами лингвострановедческого характера. Также 100% опрошенных выразили желание чаще изучать реалии испанской жизни, представленные в языке БЛЕ.

Выводы. Исходя из результатов контрольного этапа опытного обучения мы можем сделать вывод о том, что цель нашего исследования достигнута. Результаты проведённого исследования полностью доказывают выдвинутую нами гипотезу.

Комплексный подход к обучению безэквивалентной лексике испанского языка позволил увеличить время работы по развитию лексического компонента социокультурной компетенции учащихся 8 класса за счёт внеурочной деятельности учащихся по взаимосвязанному овладению испанским языком и культурой. Словарный запас учащихся заметно расширился за счёт новых БЛЕ и социокультурной информации, связанной с их семантикой, что повлекло за собой увеличение объёма высказываний и уменьшение количества культурологических ошибок.

Интерес учащихся к фактам и явлениям испанской культуры вырос, что позволяет рассчитывать на дальнейшее самостоятельное обращение учащихся к аутентичным источникам и, соответственно, дальнейшее автономное совершенствование лексических навыков испанского языка.

Литература:

1. Алонсо Агилар-Валера, Х. Преимущества и недостатки обучения испанскому языку в школах России / Х. Алонсо Агилар-Валера, З.И. Садыкова, А.М. Тихонова // Актуальные проблемы современной науки: взгляд молодых учёных: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Грозный: ЧГПУ, 2019. – С. 446-449
2. Барышников, Н.В. Методика обучения второму иностранному языку в школе / Н.В. Барышников. – Москва: Просвещение, 2003. – 157 с.
3. Бим, И.Л. Концепция обучения второму иностранному языку (немецкому на базе английского) / И.Л. Бим. – Обнинск: Титул, 2001. – 45 с.
4. Бузаров, К.И. Комплексный подход как методологический принцип построения воспитательной системы школы (теоретический аспект) / К.И. Бузаров // КиберЛенинка: науч. электрон. б-ка. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kompleksnyy-podhod-kak-metodologicheskiy-printsip-postroeniya-vospitatelnoy-sistemy-shkoly-teoreticheskiy-aspekt/viewer/ (дата обращения: 05.11.2025)
5. Верещагин, Е.М. Лингвострановедческая теория слова / Е.М. Верещагин, В.Г. Костомаров. – Москва: Русский язык, 1980. – 320 с.
6. Костылева, С.В. Испанский язык. Второй иностранный язык. 7-8 классы: учебник / С.В. Костылева, К.В. Морено, И. Лопес Барбера. – Москва: Просвещение, 2023. – 152 с.
7. Министерство просвещения Российской Федерации. Приказ от 31 мая 2021 г. № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования». – Текст: электронный // КонтурНорматив: сайт. – URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501780/ (дата обращения: 04.11.2025)
8. Оберемко, О.Г. Межкультурный диалог в современном мире: лингвострановедческий аспект иностранного языка: учеб. пособие / О.Г. Оберемко, Е.А. Лукьянова. – М-во науки и высш. образования РФ, Нижегородский гос. лингвист. ун-т. – Нижний Новгород: НГЛУ, 2023. – 93 с.
9. Пассов, Е.И. Урок иностранного языка / Е.И. Пассов, Н.Е. Кузовлева. – Ростов-на-Дону: Феникс, 2011. – 640 с.
10. Поспелова, Ю.Ю. Язык и культура англоязычных стран. Лингвострановедение: учеб. пособие для студентов-бакалавров фак. англ. яз. / Ю.Ю. Поспелова. – Нижний Новгород: НГЛУ, 2013. – 106 с.
11. КонтурНорматив: сайт. – Министерство просвещения Российской Федерации. Приказ от 31 мая 2021 г. № 287 об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования. – URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501780/ (дата обращения: 04.11.2025)
12. Щепилова, А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному: учеб. пособие для студентов вузов / А.В. Щепилова. – Москва: ВЛАДОС, 2005. – 248 с.

123. Ethnologue: Languages of the World. – URL: https://www.ethnologue.com/ (дата обращения: 05.11.2025)

Педагогика

УДК 378

преподаватель Быстрова Вероника Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат философских наук, доцент Гришин Вадим Васильевич
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)

СИСТЕМНЫЕ СЛОЖНОСТИ И СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Данная статья посвящена анализу системных проблем, сдерживающих развитие современной образовательной сферы в условиях динамичных глобальных изменений. Детально исследованы четыре ключевые взаимосвязанные проблемы: хроническая гипофинансированность, дефицит актуальных УМП, неконкурентоспособная оплата труда педагогов и острый кадровый голод. Показано, что эти вызовы ведут к снижению качества образования, профессиональному выгоранию преподавателей. Для каждой проблемы проведён структурный анализ, раскрыты её непосредственные последствия на индивидуальном, социальном и макроэкономическом уровнях. В работе предложена комплексная концептуальная модель реформ. Модель реформ базируется на принципе синергии, предполагая одновременное повышение финансирования, обновление учебно-методической базы, роста доходов педагогов и реализацию целевых программ привлечения кадров. Особое внимание уделяется преодолению хронического недофинансирования,

которое является коренной причиной системных сбоев. В заключении обосновывается, что только скоординированная политика, направленная на все четыре проблемы, способна обеспечить переход качественно новой, устойчивой и конкурентоспособной образовательной системе. Реализация предложенной модели рассматривается как необходимое условие для формирования человеческого капитала, отвечающего вызовам глобальной экономики знаний. Сделан вывод о необходимости синхронного и скоординированного решения указанных задач.

Ключевые слова. Проблемы, система образования, кадровый голод, дефицит пособий, конкурентоспособность.

Annotation. This article is devoted to the analysis of systemic problems that hinder the development of the modern educational sphere in the context of dynamic global changes. Four key interrelated problems have been studied in detail: chronic underfunding, a lack of relevant teaching materials, uncompetitive salaries for teachers, and a severe shortage of qualified personnel. It has been shown that these challenges lead to a decrease in the quality of education and professional burnout among teachers. A structural analysis has been conducted for each problem, and its immediate consequences have been revealed at the individual, social, and macroeconomic levels. The article proposes a comprehensive conceptual model for reforms. The reform model is based on the principle of synergy, which involves simultaneously increasing funding, updating the educational and methodological base, increasing teachers' salaries, and implementing targeted recruitment programs. Special attention is paid to overcoming chronic underfunding, which is the root cause of systemic failures.

Key words. Problems, education system, staff shortages, lack of benefits, and competitiveness.

Введение. В условиях стремительной перестройки глобальной социоэкономической парадигмы, неуклонного научно-технологического прогресса и постоянной изменчивости рынка труда образовательная система становится фундаментальным элементом для устойчивого развития общества и формирования конкурентоспособного человеческого капитала. Но несмотря на свою критическую важность, современные образовательные системы сталкиваются с рядом системных трудностей и накопившихся проблем, которые препятствуют их эффективному функционированию, снижают качество предоставляемых образовательных услуг и вызывают негативные последствия на макроэкономическом, социальном и индивидуальном уровнях. Эти трудности не существуют изолированно, они создают сложную сеть взаимосвязей, оказывая накопительное негативное влияние на все сферы образовательной деятельности, начиная от материально-технической базы и кадрового потенциала и заканчивая методологией преподавания и мотивацией обучающихся.

Изложение основного материала статьи. В представленной работе предложены некоторые ключевые проблемы, охватывающие основные аспекты функционирования образовательной сферы, непосредственно влияющие на качество и соответствие учебного процесса современным требованиям. Недооценка или частичное решение данных проблем может привести к долговременным негативным последствиям: падению международного признания системы образования, увеличению разрыва в компетенциях между выпускниками и требованиями рынка труда, деградации академического потенциала и, как итог, замедлению социально-экономического развития.

В данном исследовании представлен детальный разбор четырех ключевых проблем, определяющих нынешнее состояние образовательной системы, а также научное обоснование и выработка стратегий их преодоления. Для каждой из них будет представлено её научное определение, глубокий анализ причинно-следственных связей и механизмов развития (детальное описание негативных последствий в разных сферах), а также предложены научно обоснованные методы преодоления выявленных недостатков, интегрированные в единую концептуальную модель развития.

1 проблема – дефицит Унифицированных и Актуализированных Учебно-Методических Пособий (УМП). Отсутствие единых, научно обоснованных и обновляемых учебных материалов (рабочих программ и методических указаний) создает серьезные проблемы в образовательном процессе.

Последствия: без утвержденных пособий каждый педагог разрабатывает свои собственные материалы. Это приводит к несогласованности в обучении, даже среди учителей одной дисциплины, а также к повышению нагрузки на педагогов - разработка новых материалов требует много времени и ресурсов. Педагоги отвлекаются от преподавания на рутинную работу, что может вызывать стресс и выгорание. Молодым учителям трудно адаптироваться к новой деятельности без готовых методических рекомендаций. Это также мешает внедрению новых идей и обмену опытом. Разные подходы к обучению могут приводить к тому, что студенты получают неполные или фрагментарные знания. Это сказывается на их готовности к дальнейшему обучению и работе. Возникают проблемы с контролем качества, т.к. без стандартных документов сложно проводить проверку качества образования и оценивать результаты обучения. Преобладает деградация – педагоги могут использовать устаревшие данные или методы, что делает материал менее актуальным в быстро меняющемся мире. В целом, дефицит унифицированных учебно-методических пособий представляет собой значительное препятствие для качественного образования [1].

Способы решения проблемы дефицита УМП:

1. Централизованная разработка учебно-методических комплексов (УМК) – создание групп экспертов в университетах для разработки стандартных УМК по ключевым дисциплинам, соответствующих образовательным стандартам, а также стимулирование участия педагогов посредством введения грантов и уменьшения учебной нагрузки в пользу обновления УМП. В результате будут наблюдаться единые требования к обучению, стандартизация содержания и оценивания, повышение качества образования и увеличится мотивация педагогов.

2. Развитие цифровых ресурсов и регулярная актуализация УМП – перевод существующих пособий в цифровой формат (электронные учебники, онлайн-курсы) и создание платформ для их хранения и обновления. Внедрение системы регулярного рецензирования и обновления материалов с привлечением экспертов и учета мнений студентов и преподавателей. В результате появится возможность быстрой актуализации материалов и их доступность.

3. Финансирование разработки УМП, покупка литературы и программного обеспечения, курсы повышения квалификации для педагогов. Это поспособствует созданию качественных материалов и повышение навыков преподавателей.

4. Доступ к Международному опыту – изучение и адаптация зарубежных практик, использование переводной литературы и интеграция открытых образовательных ресурсов и курсов. Благодаря этому произойдет обогащение методической базы передовыми подходами и повышение конкурентоспособности образования.

2 проблема – Системный дефицит конкурентоспособной компенсации труда педагогического персонала. Недостаточная заработная плата учителей и преподавателей – это серьезная проблема. Она приводит к тому, что деньги, которые они получают, не соответствуют их квалификации, усилиям и важности их работы. Эта проблема существует из-за разных факторов, включая недостаток финансирования образования и общие экономические условия.

Последствия: уменьшение человеческого капитала в образовании, а именно сложности в привлечении специалистов. Низкие зарплаты отталкивают талантливых студентов от педагогических специальностей и опытных педагогов от работы в образовании. Это создает проблему недостатка квалифицированных кадров и их утечку, поскольку педагоги, не имея

возможности достойно зарабатывать, уходят работать в другие сферы. Низкая зарплата делает учителей менее мотивированными, что может привести к выгоранию и снижению их заинтересованности в работе. Учителя часто ищут подработки, что отвлекает их от основной работы. Это влияет на качество обучения, так как у них меньше времени для подготовки и индивидуальной работы со студентами. Отсутствие стабильности в финансах мешает педагогам развиваться, осваивать новые технологии и участвовать в научных исследованиях. Увеличивается социальное неравенство - педагоги с низкими доходами могут работать в условиях, которые не позволяют им развиваться, что косвенно влияет на учеников и усиливает социальное расслоение в обществе [2].

Решение проблемы недостаточной заработной платы педагогов.

1. Повышение базовой заработной платы – необходимо пересмотреть и увеличить базовые оклады учителей. Это позволит снизить финансовое давление и мотивировать более высокий интерес к профессии.

2. Внедрение стимулирующих выплат. Создать прозрачные и справедливые критерии для выплат надбавок за высокие результаты учеников, за использование новых образовательных технологий, за участие в научных проектах, за создание учебных материалов и т.д. В след за признанием индивидуальных достижений последует повышение качества образования.

3. Улучшение социального пакета, а именно предоставление дополнительных льгот и социальных гарантий: льготные ипотечные программы, субсидии на медицинское обслуживание, поддержка профессионального развития (курсы, стажировки). Статус профессии, лояльность и удовлетворенность учителей будут повышены.

4. Снижение бюрократической нагрузки – автоматизировать отчеты, упрощать административные процедуры и стандартизировать документацию, чтобы освободить время для преподавателей. Учителя смогут больше времени уделять своим основным обязанностям, что повысит их эффективность.

3 проблема – Системный кадровый дефицит (Кадровый Голод) в системе образования. Кадровый дефицит в образовании – это постоянная проблема, когда учебным заведениям не хватает качественных педагогов, научных работников и администраторов.

Последствия: падение качества образования и снижение глубины обучения. Из-за нехватки опытных специалистов школы могут сокращать учебную программу или нанимать менее квалифицированных учителей, что ухудшает усвоение материала и развитие навыков у студентов. Существующие педагоги вынуждены работать больше, что приводит к излишней перегруженности, выгоранию, снижению мотивации и ухудшению качества подготовки к занятиям. Отсутствие молодых и энергичных специалистов мешает внедрению новых методов обучения, инноваций и технологий, так как у опытных педагогов нет времени на их освоение. Дефицит кадров приводит к потере накопленного опыта ввиду отсутствия реализации наставничества «опытный педагог-молодой педагог». В регионах с нехваткой учителей жителям бывает сложно получить образование, что увеличивает социальное неравенство [2].

Способы решения проблемы кадрового дефицита:

1. Повышение зарплат и социальных льгот – увеличить зарплаты педагогов, учитывая квалификацию и опыт, а также ввести льготы. Сделать профессию более привлекательной, привлечь и удержать квалифицированных специалистов.

2. Профессиональное развитие и карьерный рост – разработать четкие карьерные пути для педагогов с возможностями роста. Проводить регулярные курсы повышения квалификации и предложения о стажировках. Стимулировать профессиональный рост и удерживать талантливых сотрудников.

3. Улучшение условий труда и снижение бюрократии – переосмыслить обязанности, убрать непрофильные функции, автоматизировать отчетность, инвестировать в современное оборудование.

4. Повышение имиджа педагогической профессии – проводить компании для улучшения статуса профессии, организовывать конкурсы мастеров и делиться историями успеха педагогов. Увеличить уважение к профессии и привлечь больше людей.

4 проблема – Системный дефицит адекватного ресурсного обеспечения (Хроническая Гипофинансированность). Недостаточное финансирование образования означает, что деньги, выделяемые на его развитие, не соответствуют необходимым потребностям. Это приводит к тому, что образовательная система не может эффективно работать и модернизироваться.

Последствия: невысокая зарплата заставляет педагогов уходить в более высокооплачиваемые сектора. Это уменьшает количество квалифицированных учителей. Отсутствие средств на повышение квалификации влечет за собой стагнацию в профессиональных навыках учителей. Отсутствие современного оборудования и отсутствие финансирования на новые технологии и учебные материалы ограничивают возможности для качественного обучения. Маленький бюджет на научные проекты приводит к упадку в науке и снижению публикационной активности. Нет средств на создание и внедрение новых учебных программ, что оставляет студентов с устаревшими знаниями. Проблемы с участием в международных проектах из-за недостаточного финансирования усложняют возможность участия в международных обменах и проектах, что снижает конкурентоспособность отечественного образования.

Решение проблемы системного дефицита адекватного ресурсного обеспечения:

1. Увеличение государственного финансирования – пересмотреть национальный бюджет, чтобы увеличить долю расходов на образование до уровня 5-7% от ВВП. Выделить деньги на важные области, такие как повышение зарплат учителям, модернизация инфраструктуры и научные исследования. Обеспечить финансовую стабильность и улучшение условий работы для педагогов.

2. Разнообразие источников финансирования – создать фонды, куда будут поступать пожертвования от частных лиц и выпускников, с налоговыми льготами для спонсоров. Увеличить количество грантов на исследования и образовательные проекты. Позволить учебным заведениям зарабатывать на своих научных разработках и патентах.

3. Улучшение эффективности использования средств – укрепить контроль за расходами и централизовать закупки для экономии средств. Более эффективно использовать ресурсы и повысить прозрачность.

4. Развитие законов и стимулов для инвестиций – создать законы, которые будут стимулировать инвестиции в образование, например, налоговые вычеты для компаний, которые помогают учебным заведениям.

Выводы. Проведенное исследование позволило выявить и детально проанализировать четыре взаимосвязанные системные проблемы, лежащие в основе кризисных явлений в современной образовательной системе: дефицит унифицированных и актуализированных учебно-методических пособий (УМП), системный дефицит конкурентоспособной компенсации труда, кадровый голод и хроническую гипофинансированность. Эти проблемы образуют порочный круг, где недостаточное финансирование усугубляет кадровый и ресурсный дефициты, что, в свою очередь, приводит к падению качества образовательного процесса и снижению его соответствия требованиям времени. Анализ показал, что данные вызовы носят комплексный характер и порождают каскад негативных последствий на макроэкономическом, социальном и индивидуальном уровнях. К ним относятся снижение конкурентоспособности человеческого капитала, углубление социального неравенства, профессиональное выгорание педагогов и деградация научно-образовательного потенциала страны. Изолированное решение любой из указанных проблем неэффективно, так как они тесно переплетены и взаимно

усиливают друг друга.

Литература:

1. Болотов, В.А. Образование для сложного общества / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Вопросы образования. – 2017. – № 2. – С. 8-29

2. Фрумин, И.Д. Что заставляет меняться российские школы: контракты, конкуренция и сообщества / И.Д. Фрумин, М.С. Добрякова // Вопросы образования. – 2020. – № 1. – С. 10-43

Педагогика

УДК 378.048.2

доктор педагогических наук, профессор Варданян Юлия Владимировна
Шуйский филиал Ивановского государственного университета (г. Шуя);
доктор педагогических наук, профессор Михайлов Алексей Александрович
Шуйский филиал Ивановского государственного университета (г. Шуя);
доктор педагогических наук, профессор Шукшина Татьяна Ивановна
Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева (г. Саранск)

ПРОДУКТИВНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО АСПИРАНТА

Аннотация. Выпуск аспирантов в 2025 и 2026 годах привлекает к себе повышенное внимание в связи с тем, что их подготовка проводилась по новым государственным требованиям. Они центрированы на подготовку аспирантом диссертации к защите, а также разработку научных продуктов и приобретение опыта их апробации. Это обусловило необходимость поиска дополнительных внутренних ресурсов достижения нормативно определенных целей. В статье рассмотрена стратегическая перспектива, выражающая представление аспиранта о его цели обучения. Утверждается, что персональная стратегическая перспектива задает доминирующую ориентацию и определяет эффективность научной деятельности аспиранта. Доказано, что стратегическая перспектива аспиранта имеет разную продуктивность в зависимости от представленности в цели обучения ориентации на подготовку диссертации и ее защиту. Авторами рассмотрены особенности обладателей продуктивной стратегической перспективы аспиранта, а также ее малопродуктивного или непродуктивного видов. Обосновано, что полноценную реализацию имеющихся внешних ресурсов образовательной или научной организации необходимо дополнить выявлением и формированием продуктивности стратегической перспективы аспиранта, составляющей внутреннюю основу его целевой ориентации и повышающей эффективность аспирантской подготовки. Заслуживает внимание выделенная перспектива исследования перечня дополнительных функций научных руководителей и организаций, осуществляющих подготовку аспирантов, призванных повысить эффективность и качество их сопровождения в процессе обучения и после его завершения.

Ключевые слова: аспирант, государственные требования, стратегическая перспектива, целевая ориентация, намерение трудоустройства, продуктивность научной деятельности, защита диссертации, эффективность обучения.

Annotation. Graduate students graduating in 2025 and 2026 attracts increased attention due to the fact that their training was conducted according to new government requirements. They are focused on the preparation of a thesis for defense by a graduate student, as well as the development of scientific products and the acquisition of experience in their testing. This necessitated the search for additional internal resources to achieve legally defined goals. The article examines the strategic perspective of a graduate student, expressing his idea of the purpose of learning. It is claimed that a personal strategic perspective sets the dominant orientation and determines the effectiveness of a graduate student's research activity. It is proved that the strategic perspective of a graduate student has different productivity depending on the orientation towards the preparation of a dissertation and its defense in the purpose of training. The authors consider the features of holders of a productive strategic perspective of a graduate student, as well as its less productive or unproductive types. It is proved that the full-fledged implementation of the available external resources of an educational or scientific organization should be supplemented by identifying and shaping the productivity of a postgraduate's personal strategic perspective, which forms the internal basis of his target orientation and increases the effectiveness of postgraduate training. The highlighted perspective of the study of the list of additional functions of scientific supervisors and organizations engaged in the training of graduate students, designed to improve the effectiveness and quality of their support during and after the training process, deserves attention.

Key words: postgraduate student, state requirements, strategic perspective, target orientation, intention of employment, productivity of scientific activity, thesis defense, effectiveness of training.

Введение. Постсоветский период развития отечественной аспирантуры характеризуется выраженной изменчивостью, вызванной необходимостью обеспечения соответствия процесса подготовки кадров высшей квалификации меняющимся требованиям к ее качеству. Особо значимые изменения, кардинально влияющие на подготовку кадров в аспирантуре и в корне меняющие существующие до этого подходы, выпали на последнее десятилетие. Именно на этом этапе произошли два системных преобразования.

Первое из них связано с тем, что на смену унаследованной привычной системы послевузовского образования, основанной на Федеральных государственных требованиях (ФГТ), по которым осуществлялась подготовка аспирантов постсоветского периода вплоть до 2014 г., был внедрен подход, основанный на Государственном образовательном стандарте (Госстандарте), предназначенном именно для этой ступени высшего образования и действовавший до 2021-2022 гг. Эта новация была предназначена для достижения определенной унификации подходов к подготовке кадров с высшим образованием на всех его ступенях, включая аспирантуру, которая стала его третьим уровнем. Возникло ожидание того, что преемственность с предыдущими ступенями образования позволит аспирантам более успешно подготовить и защитить диссертацию, приобретая при этом, как отмечено в исследовании Ю.В. Варданян, ценный опыт научной деятельности и выполнения наукоемких трудовых функций за счет «реализации внутридисциплинарной и междисциплинарной преемственности содержательных элементов высшего образования с учетом особенностей его уровня» [3, С. 33].

Однако перевод образования в аспирантуре на Госстандарт не привел к существенному позитивному влиянию на его эффективность. Так, в выводах В.С. Собкина с коллегами отмечено, что «только 10,5% выпускников аспирантуры защитили диссертацию в течение установленного периода в 2019 году и 8,9% – в 2020-м» [9, С. 5]. Близкими по значению являются данные, приведенные Р.А. Андриановой, в которых утверждается наличие крайне низких статистических показателей выпускников, завершивших обучение в системе подготовки кадров высшей квалификации страны с защитой диссертации в последние годы: «не более 12% общего числа выпускников» [1, С. 5]. Подобные данные также приведены и в официальной

статистической справочной информации, что подтверждает наличие издержек в указанном периоде и необходимость их преодоления. Во многом они были вызваны тем, что главная цель подготовки аспирантов при введении третьей ступени высшего образования оказалась достаточно размытой в связи с возникновением в стандарте требования об обязательной защите научно-квалификационной работы и присвоении на этой основе статусов «Исследователь» или «Преподаватель-исследователь». Именно его получение многими аспирантами этого периода воспринималось в качестве итогового этапа своей подготовки, а защита кандидатской диссертации перестала считаться обязательным финалом. Соответственно, вместо продвижения к защите диссертации в сознании многих аспирантов произошла подмена важнейшей цели аспирантской подготовки и факт защиты стал восприниматься всего лишь как возможное событие.

Второе преобразование процесса подготовки кадров высшей квалификации постсоветского периода, начавшееся с марта 2022 г. [6], во многом было вызвано необходимостью исправления возникших ранее не предвиденных издержек за счет преодоления унификации ступеней высшего образования. На первой и второй ступенях образования подготовка бакалавров и магистрантов была продолжена на основе Госстандарта, а для третьей ступени была выделена значительная спецификация: на ней была организована подготовка кадров высшей квалификации на основе существенно модернизированных ФГТ. Вновь введенные требования стали едины для подготовки аспирантов и адъюнктов, обучающихся в системах высшего и дополнительного образования или в научных организациях. В них заложена выраженная центрация цели аспирантов на осуществление научной деятельности, направленной на подготовку диссертации к защите, а также на отражение поэтапного процесса достижения промежуточных и итоговых результатов в научных продуктах (публикациях, заявках на патенты, свидетельствах о государственной регистрации результатов изобретений и т.д.) и выступлениях на научных конференциях. Продуктивность как показатель эффективности научной деятельности современного аспиранта обозначает завершение аспирантуры с защитой диссертации или защиту диссертации в течение одного года после завершения обучения. Это согласуется с требованиями показателя, применяемого для определения эффективности аспирантуры при государственной аккредитации вузов. Учитывая, что появились и продолжат появляться первые выпуски аспирантов по модернизированным ФГТ лишь в 2025 г. (при сроке обучения в 3 года) и 2026 г. (при сроке обучения в 4 года), в настоящее время отсутствуют официальные статистические данные о количестве тех из них, кто завершил (завершит) обучение с защитой диссертации или защитил (защитит) диссертацию в течение года после выпуска по сравнению с общим количеством выпускников. Тем не менее, модернизированные ФГТ официально введены до 2028 г., поэтому предварительный анализ, даже не подкрепленный статистическими данными, также важен для вклада в процесс осмысления результатов подготовки кадров высшей квалификации, возникающих проблем и возможных путей их решения, что объясняет наш интерес к теме.

Изложение основного материала статьи. Современная система подготовки аспирантов, в которой преобладает научный компонент и итоговая аттестация (хотя в незначительном объеме сохраняется образовательная составляющая, унаследованная от Госстандарта и доказавшая свое право на существование), располагает выраженными возможностями как в целом для подготовки диссертации к защите, так и, в частности, для планомерного проведения исследования, получения весомых научных результатов, их отражения в научных публикациях и тексте диссертации. Тем не менее, все это осуществляется самим аспирантом, который (хотя и сопровождается научным руководителем и самой организацией, реализующей подготовку аспирантов), тем не менее, приступает к обучению, будучи наделенным собственными представлениями о предстоящем образовании и собственной перспективе, которые существенно влияют на эффективность аспирантской подготовки, поэтому нуждаются в тщательном предметном изучении.

Анализ публикаций, связанных с аспирантским сегментом образования (В.С. Басюк и Н.А. Краснощеков [2], А.А. Михайлов [5], Т.И. Шукшина [10] и др.), показывает, что современные ключевые вопросы, рассматриваемые в них, в наиболее обобщенном виде сводятся к характеристике обнаруживаемых тенденций (как позитивных, задающих вектор конструктивных преобразований, так и негативных, вскрывающих нежелательные деструктивные отступления), выявлению их причин (не только явных, но и скрытых, которые отсрочено могут заявить о себе и тормозить движение вперед), формулировке проблем (часть которых обнаружена, другая же часть, пребывающая в потенциальной стадии, также нуждается в своевременном понимании) и предлагаемых решений. Это вопросы, которые в значительной степени могут быть решены извне (на управленческой, организационной, нормативной, методологической, технологической и других основах).

Наряду с внешним аспектом подготовки кадров высшей квалификации в публикациях кропотливо анализируется сложные внутренние коллизии (Л.А. Марчук и Т.О. Гордеева [4], С.И. Пахомов с коллегами [7], С.Б. Серякова [8] и др.), которые связаны с мотивационно-ценностными, образовательными, развивающими, субъектными и другими ресурсами самих аспирантов. Этот внутренний аспект в значительной степени выстраивается и определяется на основе единства мотивов, ценностей и смыслов, характеризующих мотивационно-ценностную сферу личности аспирантов и определяющих проектирование и достижение ими перспективы собственного обучения.

Ближайшая перспектива поступивших в аспирантуру связана с их вхождением в процесс обучения и адаптации к нему, в то время как дальняя перспектива находится в состоянии доопредмечивания и доопределения. Однако постепенно дальняя перспектива становится стратегически значимой и при определенных условиях она может задать позитивный или негативный импульс для преобразования самого этого процесса. Под стратегической перспективой аспиранта нами понимается его представление о цели обучения (включая соотношение в ней объективной (нормативной) и субъективной вариации), которая задает доминирующую ориентацию и определяет эффективность научной деятельности (включая качество научных продуктов, подтверждающих ее поэтапную реализацию). В зависимости от содержательной наполненности цели обучения аспиранта ориентацией на подготовку диссертации и ее защиту его стратегическая перспектива имеет разную продуктивность.

Учитывая многогранность и многоаспектность стратегической перспективы аспиранта, в данной публикации рассмотрим лишь два ее компонента: целевую ориентацию (выражающую отражение цели обучения в аспирантуре и ее наполнение личностно значимым содержанием), и намерение трудоустройства (воплощающее меру связи процесса и результата обучения в аспирантуре с дальнейшим профессиональным будущим). Эти компоненты по большому счету определяют содержательную наполненность стратегической перспективы аспиранта, ее соотношение с целью научной деятельности (придающую объективную значимость и субъективный личностный смысл проводимому исследованию), а также ее регулятивную мощность.

Рассмотрение первого компонента показывает, что в стратегической перспективе отражаются ожидания, связанные с ориентацией на получение определенного результата от факта обучения в аспирантуре. Ориентация на подготовку диссертации к защите и ее защиту на завершающем этапе обучения или в течение первого года после его завершения является самой продуктивной и целиком совпадающей с нормативной целью. Однако рефлексия опыта взаимодействия с аспирантами в качестве научных руководителей и членов советов по защите диссертаций позволяет нам утверждать, что выраженной ориентацией на подготовку диссертации и ее защиту первоначально обладает лишь часть поступивших

аспирантов. При выстраивании и реализации дальней перспективы субъективная ценность подготовки аспирантом диссертации и ее защиты не всегда становится доминирующей, а это может задать продвижение по вектору, не обеспечивающему объективно ожидаемую эффективность получаемой подготовки. Конкурирует с ней ряд других менее продуктивных ориентаций. Среди них выделяется ориентация на саморазвитие и общение в культурно, технологически и интеллектуально насыщенной образовательной среде, которая при определенных условиях может приобрести более полное продуктивное содержание и регулятивную действенность. Также выделяется ряд ориентаций, обладающих малой продуктивностью или непродуктивностью: карьерная или статусная (отражающая направленность на поступление в аспирантуру с целью повышения своих шансов на продвижение по служебной или социальной лестнице), выжидательная (отражающая направленность на использование периода обучения для решения других своих целей, связанных с появлением официального предлога для отсрочки от службы в армии, продления периода проживания в большом городе, решения вопросов замужества / женитьбы или трудоустройства и др.), оправдательная (отражающая попытку имитировать начало новой ступени обучения и оправдать перед родными или референтным социальным окружением откладывание начала самостоятельной трудовой деятельности) и т.д.

Второй рассматриваемый компонент стратегической перспективы аспиранта выводит нас на более отдаленный период, следующий после завершения обучения в аспирантуре, который, будучи выраженным в намерении трудоустройства, из отражаемого будущего влияет на весь период обучения, усиливая или ослабевая продуктивность реализации нормативной цели. В этом намерении сосредоточены представления о мере востребованности полученной аспирантской подготовки при предстоящем трудоустройстве (что важно для тех аспирантов, которые предполагают продолжить трудовые отношения с организацией, в которой работали до поступления в аспирантуру, а также для тех из них, кто планирует трудоустройство впервые или на новом месте работы). Наш опыт взаимодействия с аспирантами подтверждает, что предстоящая работа в вузе или научной организации наиболее влиятельно действует на повышение притягательности цели продуктивного завершения обучения. Также возрастает притягательность нормативной цели для тех аспирантов, которые осведомлены о том, что для предстоящей работы в других выбранных ими сферах деятельности требуется наличие ученой степени или подтверждение наличия высоких компетенций в области научно-исследовательской деятельности.

Таким образом, для повышения эффективности процесса подготовки кадров высшей квалификации необходим ряд мер, которые при полноценной реализации имеющихся внешних ресурсов образовательной или научной организации будут направлены на выявление и дополнительное формирование продуктивности персональной стратегической перспективы аспиранта, составляющей внутреннюю основу его целевой ориентации. Необходимо как поддержание в действенном состоянии ориентации на подготовку диссертации и ее защиту обладателями продуктивной стратегической перспективы, так и усиление притягательности нормативной цели обладателей ее малопродуктивной или непродуктивной ориентации. Однако такой путь повышения эффективности аспирантской подготовки требует решения ряда сопутствующих вопросов. К важнейшим из них можно отнести необходимость сокращения диспропорции между абитуриентами, поступившими в аспирантуру для подготовки и защиты диссертации, и обладателями непродуктивных целевых ориентаций, за счет повышения престижа труда ученого и ученого-преподавателя, достойных условий для его профессиональной деятельности и жизни, способных усилить притягательность этого вида предстоящей деятельности выпускников аспирантуры и конкуренцию за получение возможности такого обучения.

Еще один важный вопрос связан с необходимостью диагностики и мониторинга стратегической перспективы аспиранта и готовности научных руководителей / тьюторов / команды руководителей к осуществлению процесса сопровождения личностного развития будущего ученого. В этом контексте возникает ряд новых функций сопровождения аспиранта в процессе обучения и после выпуска из аспирантуры, дополняющих имеющийся перечень, который нуждается в регламентации и организации процесса выполнения. Назрела необходимость в рассмотрении целесообразности производственного варианта аспирантуры, обучение в которой позволило бы аспиранту осуществлять научное исследование по теме диссертации непосредственно на рабочем месте.

Скорее всего, необходима инициация определенных программ повышения квалификации для научных руководителей в области технологий вовлечения аспиранта в научную / научно-исследовательскую / проектную деятельность, его сопровождения в реализуемом процессе, развития притягательности и результативности подобной деятельности. Нуждается в решении вопрос поиска путей уменьшения для аспиранта риска в ситуации увольнения его научного руководителя при работе последнего на условиях прекарной занятости. Назрела целесообразность организации официального наставничества над кандидатами наук и молодыми докторами наук при пополнении ими состава научных руководителей. Необходима взвешенная оценка идеи дополнения моделей единоличного научного руководства и руководства двумя руководителями разных специальностей моделью руководства аспирантом научной командой, а также других предложений, связанных с реализацией ресурсов, приводящих к повышению продуктивности научной деятельности аспиранта и эффективности его обучения.

Выводы. Современный этап аспирантской подготовки нацеливает обучающегося на осуществление научной деятельности, направленной на подготовку диссертации к защите, разработку необходимых для этого научных продуктов, приобретение опыта изложения и отстаивания своих идей в выступлениях на научных конференциях. Отражая эту важнейшую нормативную цель и интегрируя ее со своей субъективной целью обучения, аспирант выстраивает персональную стратегическую перспективу, задающую доминирующую ориентацию его научной деятельности, которая имеет разную продуктивность.

Продуктивная направленность научной деятельности аспиранта задается именно его ориентацией на подготовку диссертации и ее защиту, которая занимает стержневое место в его стратегической перспективе. Важно своевременно выявить содержательное наполнение персональной стратегической перспективы аспиранта, закреплять и дополнять ее продуктивные ресурсы. Поэтому выделен требующий обсуждения и решения ряд нормативных, методологических, технологических, управленческих и организационных вопросов, обеспечивающих повышение эффективности аспирантской подготовки.

Перспектива исследования связана с обоснованием перечня дополнительных функций научных руководителей и организаций, осуществляющих аспирантскую подготовку, и условий его введения для повышения эффективности и обеспечения более качественного сопровождения аспиранта как в процессе обучения, так и в ближайший год после выпуска.

Литература:

1. Андрианова, Р.А. Вступительное слово к тематическому выпуску / Р.А. Андрианова // Науковедческие исследования. – 2025. – № 1. – С. 5-7

2. Басюк, В.С. Особенности организации подготовки научных и научно-педагогических кадров в России: исторический опыт и современное состояние / В.С. Басюк, Н.А. Краснощеков // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2023. – Т. 21. – № 4. – С. 7-42

3. Варданян, Ю.В. Преемственность программ бакалавриата, магистратуры, аспирантуры в подготовке кадров к реализации трудовых функций / Ю.В. Варданян // Гуманитарные науки и образование. – 2016. – № 4(28). – С. 30-35
4. Марчук, Л.А. От чего зависят удовлетворенность аспирантурой и намерения ее завершения у современных аспирантов? / Л.А. Марчук, Т.О. Гордеева // Психологическая наука и образование. – 2024. – Т. 29. – № 4. – С. 5-15
5. Михайлов, А.А. Шуйский филиал ИвГУ как один из центров подготовки педагогов в регионе / А.А. Михайлов // Шуйская сессия студентов, аспирантов, педагогов, молодых ученых: материалы XVII Международной научной конференции. – Москва-Иваново-Шуя, 2024. – С. 10-13
6. Об утверждении Положения о подготовке научных и научно-педагогических кадров в аспирантуре (адъюнктуре): Постановление Правительства РФ от 30 ноября 2021 г. № 2122. – URL: https://ivo.garant.ru/#/document/403137971/paragraph/138:0
7. Пахомов, С.И. Увеличение сроков подготовки кандидатской диссертации и «старение» молодых учёных / С.И. Пахомов, Л.В. Щеголева, В.А. Гуртов // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34. – № 4. – С. 33-47
8. Серякова, С.Б. Факторы и барьеры саморазвития аспирантов в контексте непрерывного педагогического образования / С.Б. Серякова // Сибирский педагогический журнал. – 2022. – № 5. – С. 70-83
9. Собкин, В.С. Аспирант в сфере образования: о взаимоотношениях с научным руководителем / В.С. Собкин, М.М. Смыслова, Ю.О. Коломиец // Национальный психологический журнал. – 2022. – № 1(45). – С. 3-14
10. Шукшина, Т.И. Повышение качества научных исследований в аспирантуре: от проблем к решению / Т.И. Шукшина // Науковедческие исследования. – 2025. – № 1. – С. 8-17

Педагогика

УДК 37.015.3
кандидат филологических наук, профессор, доцент кафедры
теории языка и англистики Вековищева Светлана Николаевна
Государственный университет просвещения (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики
и современных образовательных технологий Иванова Марина Евгеньевна
Государственный университет просвещения (г. Москва)

МЕТОДОЛОГИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В ЭПОХУ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ: ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. Наша страна развивается в эпоху стремительных технологических трансформаций, затрагивающих все сферы жизни общества, поэтому методология наставничества также испытывает кардинальные изменения, которые отражают новые реалии образования и профессионального развития. Передовые наставники, адаптируясь к новым условиям, должны не только передать свои знания наставляемым, но и уметь пользоваться современными технологиями. В современных реалиях методология наставничества отличается гибкостью, открытостью и индивидуальностью. Важно учитывать обратную связь, что будет способствовать более эффективному усвоению информации. Взаимодействие не только офлайн, но и онлайн увеличивает возможности для использования нужных ресурсов наставляемыми. Это помогает наставничеству стать более доступным и разнообразным. В современном мире меняются не только принципы наставничества, но и его методы. Анализ существующей практики показывает, что актуальными становятся такие технологии как образовательные платформы для онлайн-обучения, кейс-методы, элементы геймификации, цветовые схемы и визуализация, искусственный интеллект, видеосвязь и видеоконференции, мессенджеры. Они помогают персонализировать потребности наставника и наставляемого. Традиционные методы постепенно заменяются современными и адаптивными стратегиями. При этом методология наставничества становится более комплексной, и способствует подготовке квалифицированных специалистов, готовых к вызовам современности.
Ключевые слова: наставничество, программа наставничества, наставник, эпоха технологических трансформаций, методология наставничества.
Annotation. Our country exists in an era of rapid technological transformations affecting all spheres of society, so the methodology of mentoring is also undergoing drastic changes that reflect the new realities of education and professional development. Advanced mentors, adapting to new conditions, must not only transfer their knowledge to mentors, but also be able to use modern technologies. In modern realities, the mentoring methodology is characterized by flexibility, openness and individuality. It is important to consider feedback, which will contribute to a more effective assimilation of information. Interaction not only offline, but also online increases the opportunities for mentees to use the necessary resources. This helps mentoring become more accessible and diverse. In the modern world, not only the principles of mentoring are changing, but also its methods. An analysis of existing practice shows that technologies such as educational platforms for online learning, case methods, gamification elements, color schemes and visualization, artificial intelligence, video communication and videoconferencing, messengers are becoming relevant. They help to personalize the needs of the mentor and the mentee. Traditional methods are gradually being replaced by modern and adaptive strategies. At the same time, the mentoring methodology is becoming more comprehensive, and contributes to the training of qualified specialists who are ready for the challenges of our time.
Key words: mentoring, mentoring program, mentor, the era of technological transformation, mentoring methodology.

Введение. Современная Россия сегодня нуждается в высококвалифицированных кадрах, поэтому вопрос совершенствования института наставничества, как наиболее эффективного пути использования человеческих ресурсов, остается актуальным. Наша страна существует в эпоху стремительных технологических трансформаций, затрагивающих все сферы жизни общества, поэтому методология наставничества также испытывает кардинальные изменения, которые отражают новые реалии образования и профессионального развития.

Современное наставничество служит принципам гибкости, доступности и индивидуализации обучения [7]. Передовые наставники не только знают свой предмет, но и готовы пользоваться методами современных технологий, включающие дистанционные форматы и образовательные платформы, помогая наставляемым адаптироваться в преодолении как физических, так и временных препятствий. Применяемые кейс – технологии, проектное обучение, мультимедийные ресурсы, обратная связь способствуют не только успешному усвоению информации, но и развитию навыков критичности, креативности, саморегуляции. Элементы геймификации помогают делать процесс обучения более эффективным, цветовые схемы и визуализация способствует мотивации наставляемых, искусственный интеллект персонализирует подход к каждому, выбирая тот учебный материал, который востребован данным сотрудником [1]. В таких случаях можно говорить

не только об обучении высококвалифицированных сотрудников, но и людей, готовых меняться в условиях технологических трансформаций.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время вопросам наставничества уделяется большое внимание. Министерством просвещения Российской Федерации утверждена методология (целевая модель) наставничества, которая предполагает расширение используемых практик для достижения результатов федеральных проектов «Современная школа», «Молодые профессионалы» и «Успех каждого ребенка» [4]. Система наставничества должна носить точечный, индивидуализированный и персонализированный характер, ориентироваться на конкретного субъекта и призвана решать в первую очередь его личностные, профессиональные и социальные проблемы.

Р.В. Сизоненко делает акцент на необходимости возрождения процесса наставничества и направленности его на разработку новых моделей взаимодействия между наставником и наставляемым в эпоху технологической трансформации. Автор предлагает рассматривать наставничество как управленческую технологию и использовать методы, основанные на принципах открытости к творчеству, инновациям и применимости. Использование новейших практик, по словам автора, должно учитывать современные технологии, только в этом случае наставничество выступит как «идеальный тип, основанный на понимании процедур (методов) и их последовательности» [9].

Е.А Челнокова пишет о востребованности института наставничества в настоящее время, о его направленности на руководство развитием человеческого капитала и карьерный рост. Использование новейших технологий, таких как видеоконференции, образовательные платформы, разработка цифровых анкет и опросов, игровых проектов и кейсов будут способствовать появлению успешных эффективных сетевых связей между наставниками и наставляемыми [12]. При этом, автор отмечает важность не только передачи знаний, но и влияние на молодых специалистов и на всю организацию в целом.

В.Д. Шкалетова, приводя в пример слова президента РФ В.В Путина о месте наставничества в любом деле, говорит о целесообразности наличия эффективной системы мотивации наставников для развития практик наставничества [13]. Не секрет, что некоторые педагоги не совсем подготовлены в области цифровых технологий, а отсутствие поддержки может привести к неравенству в доступе к образованию. Важно исключить такие дефициты и продумать использование онлайн - модели наставничества, что положительно отразится на обмене знаний между наставником и наставляемым. Автор указывает на плюсы и минусы онлайн – платформ, отмечая гибкость, расширение доступа к образовательным ресурсам и наставникам, что особенно важно в эпоху технологических трансформаций. В современном мире меняются методы наставничества, они становятся более адаптивными и доступными, требуя от наставников новых технических навыков.

В.К. Винник отмечает постоянное изменение условий жизни в современном мире, что постоянно находит свое отражение в профессиональной, трудовой, образовательной и других сферах деятельности человека [2]. Автор в своей работе рассматривает этапы наставничества: знакомство, обучение и контроль, подробно описывая каждый этап обучения. При этом В.К. Винник указывает на обязательное наличие лидерских качеств наставника, его умение использовать современные методы и практики наставничества, планирование обратной связи.

По словам Т.Н. Семиохиной наставникам важно повышать свой уровень мастерства и быть в курсе существующих практик наставничества, которые должны быть двух направления:

1. Взаимодействие.
2. Сопровождение и координация.

Для успешной реализации методологии наставничества по мнению автора важно использовать современные практико-ориентированные методы: мастер-классы, обучающие семинары и педагогические чтения, онлайн-мероприятия: вебинары, конференции, образовательные платформы, личные сайты наставников, очные и заочные, дистанционные конкурсы [8].

С целью выяснения мнения педагогов о методологии наставничества в условиях технологических трансформаций было проведено исследование, в котором приняли участие 20 преподавателей – наставников Государственного университета просвещения.

Первоначально важно было определить, какие современные технологии преподаватели вуза используют в процессе наставничества. Ответы распределились следующим образом: видеоконференции используют 40% педагогов, платформы для совместной работы применяют в своей деятельности 35% преподавателей, к образовательным платформам обращаются 25% респондентов. Анализ ответов показывает высокий уровень включения удаленных форматов общения таких, как видеоконференции и платформы для совместной работы, в деятельность наставников, что свидетельствует о правильном понимании важности таких инструментов для групповых обсуждений, обратной связи или корректировки учебного процесса. Перечисленные технологии способствуют развитию открытого пространства для накапливания смыслового контента и обмена опытом между наставниками и наставляемыми. Низкая интеграция в процесс наставничества образовательных платформ может служить признаком необходимого дополнительного обучения наставников по работе с данными технологиями. В целом, полученные ответы показывают целесообразность внедрения современных технологий в практику наставничества для эффективной работы с наставляемыми.

На вопрос «Насколько важно для вас использование цифровых инструментов в наставничестве? были получены следующие ответы: крайне важно (50%), важно, но не критично (30%), не очень важно (20%), вообще не важно (0%).

Стоит отметить, что большинство респондентов (50%) считают использование цифровых инструментов в наставничестве крайне важным, что не случайно в эпоху технологических трансформаций, когда наставники и наставляемые могут использовать различные платформы и инструменты для достижения успешности наставнических программ. Третья часть респондентов (30% опрошенных) комбинируют современные технологии и традиционные методы в наставнической практике, что позволяет более глубоко понять потребности наставляемых и обеспечить качественное обучение. 20% респондентов не видят важности использования современных технологий, что говорит о неполном понимании новых условий, в которых продолжается развитие методологии наставничества. Это свидетельствует о необходимости дополнительной работы по обучению наставников навыкам работы с цифровыми инструментами для готовности к новым вызовам, которые ставит перед ними быстро меняющийся мир.

Далее респондентам был задан вопрос: «Какие изменения в вашей практике наставничества произошли за последний год?» Полученные ответы распределились следующим образом: увеличение использования технологий (60%), создание индивидуальных планов развития (30%), изменение подходов к практике наставничества (10%). Ответы преподавателей доказывают, что современные технологии предоставляют огромные возможности для связи между наставником и наставляемым. Это выражается, как в возможностях проводить видеовстречи из любой точки мира, так и пользоваться всеми ресурсами и информацией для гибкого подхода к каждому по отдельности и обратной связи с наставником. Часть респондентов отметила важность для методологии наставничества индивидуальных планов развития, что подтверждает мнение о том, что каждый подопечный уникален и для успешного процесса наставничества важно четкое понимание плюсов и минусов каждого. 10% опрошенных педагогов отметили постепенный уход от традиционных методов и все большее использование современных технологий наставничества. Вместе с тем само наставничество, развиваясь комплексно, стремится к достижению основной цели, заключающейся в подготовке профессионалов своего дела, не

боящихся изменений в современном мире.

Выводы. Современные условия эпохи технологических трансформаций вынуждают меняться методологии наставничества, перестраивать ее принципы и методы. Сегодняшние наставники должны не только сами уметь пользоваться цифровыми технологиями, но и интенсивно приобщать к этому наставляемых. Применение таких известных технологий как видеоконференции, мессенджеры, платформы для совместной работы, онлайн-платформы побуждают наставников и наставляемых искать пути для самореализации, тем самым повышая свой профессиональный уровень.

Проведенный опрос педагогов показал высокий уровень включения удаленных форматов общения таких, как видеоконференции и платформы для совместной работы, в деятельность наставников, что свидетельствует о правильном понимании важности таких инструментов для групповых обсуждений, обратной связи или корректировки учебного процесса. Большинство респондентов считают использование цифровых инструментов в наставничестве крайне важным, что не случайно в эпоху технологических трансформаций, когда наставники и наставляемые могут использовать различные платформы и инструменты для достижения успешности наставнических программ. Постепенный уход от традиционных методов в сторону современных технологий увеличивает возможности участников наставничества. Полученные результаты доказывают целесообразность включения в наставническую деятельность цифровых инструментов с целью повышения эффективности образовательного процесса.

Литература:

1. Баландина, Н.М. Методология наставничества / Н.М. Баландина // Современные педагогические технологии как средство повышения качества образования: теория и опыт: Материалы и доклады, Княгинино, 13 марта 2020 года. – Княгинино: Нижегородский государственный инженерно-экономический институт, 2020. – С. 12-14

2. Винник, В.К. Методология наставничества / В.К. Винник // Тенденции развития науки и образования. – 2023. – № 99-1. – С. 57-60

3. Игнатьева, Е.В. Наставничество в современной школе: миф или реальность? / Е.В. Игнатьева, Н.Д. Базарнова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 2(23). – 1 с.

4. Концепция развития наставничества в Российской Федерации // Правительство Российской Федерации. – URL: http://government.ru/docs/all/159117/ (дата обращения: 19.10.2025)

5. Ладилова, Н.А. Наставничество в России: от истоков к современности / Н.А. Ладилова, И.А. Мишина. – Москва: Академия Минпросвещения России, 2023. – 223 с.

6. Педагогическая инноватика и непрерывное образование в XXI веке: сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции, Вятский государственный агротехнологический университет, 14 мая 2025 года. – Киров: Вятский государственный агротехнологический университет, 2025. – 453 с.

7. Послание Президента Российской Федерации от 21.02.2023 // Президент России. – URL:http://www.kremlin.ru/acts/bank/49010(дата обращения 19.10.2025)

8. Семиохина, Т.Н. Современная практика наставничества / Т.Н. Семиохина; отв. редакторы С.С. Имихелова, Л.Е. Халудорова // Наставничество: модели и успешные практики: Материалы всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Улан-Удэ, 25 ноября 2021 года. – Улан-Удэ: Бурятский государственный университет имени Доржи Банзарова, 2022. – С. 17-24

9. Сизоненко, Р.В. Наставничество в промышленной сфере как управленческая практика и технология: концептуальный анализ / Р.В. Сизоненко // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Социально-экономические науки. – 2021. – № 1. – С. 69-82

10. Современное технологическое образование: Сборник статей, докладов и материалов XXIX Международной научно-практической конференции, Москва, 20-22 ноября 2023 года. – Москва: Ассоциация технических университетов, 2023. – 332 с.

11. Цифровое наставничество в образовании / Р.М. Асадуллин, Л.А. Амирова, Л.И. Васильева [и др.]. – Уфа: Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы, 2022. – 142 с.

12. Челнокова, Е.А. Эволюция системы наставничества в педагогической практике / Е.А. Челнокова, З.И. Тюмасева // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 4(25). – 11 с.

13. Шкалетова, В.Д. Наставничество в условиях цифровизации образования / В.Д. Шкалетова // Современные проблемы психологии образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции, посвященной году защитника Отечества и 80-летия Победы в Великой Отечественной войне в Российской Федерации, Воронеж, 04 апреля 2025 года. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2025. – С. 344-352

Педагогика

УДК 37.015.3

кандидат филологических наук, профессор, доцент кафедры теории языка и англистики Вековищева Светлана Николаевна
Государственный университет просвещения (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры педагогики и современных образовательных технологий Иванова Марина Евгеньевна
Государственный университет просвещения (г. Москва)

МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА

Аннотация. В статье рассмотрены особенности включения инновационных технологий в наставническую деятельность педагога. Определено, что деятельность наставника имеет значение для развития как молодых педагогов, так и обучающихся. Проанализирована сущность наставничества. Выделены основные направления внедрения инновационных технологий в работу педагога-наставника. Изучены меры, которые сопровождают инновации. Рассмотрен один из подходов к диагностике готовности наставника к инновационной деятельности по различным показателям. Представлены результаты исследования, проведенного с целью установления мнения педагогов относительно реализации системы наставничества в образовательных организациях, а также выявления связанных с этим проблем и проектирования путей их решения. Определено, что педагоги осознают значимость системы наставничества и важность внедрения инновационных технологий. Установлено, что их практическая реализация затрудняется рядом выделенных проблем. Предложеных решения, которые во многом связаны с деятельностью руководства образовательной организации, которое должно оказывать поддержку наставникам по разным направлениям.

Ключевые слова: педагог-наставник, молодой педагог, образовательная организация, инновации, инновационные технологии, диагностика, решение проблем.

Annotation. The article discusses the features of the inclusion of innovative technologies in the mentoring activities of a teacher. It is determined that the mentor's activity is important for the development of both young teachers and students. The essence of mentoring is analyzed. The main directions of introducing innovative technologies into the work of a teacher-mentor are highlighted. The measures that accompany innovations have been studied. One of the approaches to the diagnosis of mentor's readiness for innovation activity according to various indicators is considered. The article presents the results of a study conducted to establish the opinion of teachers on the implementation of the mentoring system in educational organizations, as well as to identify related problems and design ways to solve them. It is determined that teachers are aware of the importance of the mentoring system and the importance of introducing innovative technologies. It is established that their practical implementation is hampered by a number of identified problems. Their solutions are proposed, which are largely related to the activities of the management of the educational organization, which should provide support to mentors in various areas.

Key words: teacher-mentor, young teacher, educational organization, innovation, innovative technologies, diagnostics, problem solving.

Введение. В последние годы одной из наиболее актуальных для изучения тем в области образования становится внедрение инновационных технологий, что обуславливает дуальный характер системы образования – с одной стороны, ее целью является развитие всех ее субъектов, а с другой, она и сама постоянно усовершенствуется. В то же время в учебных ведениях активно развивается наставничество над молодыми педагогами, что повышает эффективность их деятельности и способствует личностному росту. Таким образом, работая непосредственно с педагогами, наставник воздействует через них и на обучающихся. Сочетание названных тенденций развития системы образования открывает новые возможности для участников данной группы отношений, и в особенности, для педагогов-наставников, которые в своей деятельности используют различные приемы для достижения целей наставничества. В этой связи представляется необходимым установление особенностей внедрения инновационных технологий в работу педагога-наставника, в том числе, определение возможных проблем и способов их решения.

Изложение основного материала статьи. В.А. Малинин, Ф.В. Повшедная, О.В. Лебедева, А.В. Пугачев рассматривают наставничество как результативный способ личностного совершенствования педагога [7]. Аналогичной позиции придерживаются О.А. Кирьякова, О.А. Ячник, которые к задачам педагога-наставника относят оказание помощи педагогическим кадрам в повышении компетентности и квалификации, а также применении различных методик для накопления практического опыта. Для этого наставник на регулярной основе улучшает методическую базу, организует обучающие мероприятия и консультации, проводит анализ рабочих программ и технологий обучения [5]. Важно, чтобы человек, исполняющий эту роль, находился в постоянном взаимодействии с другими педагогами-наставниками, поскольку, общаясь с ними, он будет углублять знания, делиться своим мнением и наработками, получать комментарии или критику от более осведомленных в каком-либо вопросе коллег. Кроме того, так наставник сможет лучше узнать инновационные технологии и включить их в свою деятельность.

Анализ научной литературы показал, что к основным направлениям внедрения инновационных технологий в деятельность педагога-наставника, относятся:

– формирование цифровой образовательной среды учебного заведения, которая предусматривает использование облачных технологий, цифровых сервисов, ресурсов, инструментов, платформ, повышающих активность всех участников образовательных отношений, а также функционирование сетевых сообществ педагогов [6]. С помощью них наставник сможет хранить и оправлять педагогам необходимые материалы, которые пригодятся им для подготовки к занятиям, создания собственных программ и общих проектов, проводить совместные встречи в режиме онлайн, отслеживать динамику развития, например, с помощью портфолио;

– применение мультимедиа (создание и использование презентаций, банка вариативных заданий, проведение образовательных игр, реализация проектной деятельности и проблемного обучения, синхронная работа с несколькими документами или пособиями) [2].

– геймификация (включение в процесс работы с педагогами различных игровых элементов, связанных с участием в соревнованиях, прохождением квестов, и получением наград за достижение нового уровня, обладающего большей сложностью). Она способствует поддержанию мотивации и интереса педагогических кадров [1];

– искусственный интеллект, с помощью которого педагог-наставник может создавать индивидуальные задания с учетом запросов и потенциала каждого педагога, подготавливать лекции, а также быстро находить нужную информацию или краткую сводку;

– технологии виртуальной и дополненной реальности, которые позволяют воссоздать различные ситуации для оттачивания педагогических умений и навыков.

Ш.Н. Шахбанов понимает под инновацией не отдельный предмет, а комплексную деятельность по введению новшеств в различные сферы и общество в целом, в процессе чего происходит их изменение и развитие, что предполагает осуществление некоторых мер:

– проведение исследований, нацеленных на обнаружение или создание чего-либо ранее неизвестного;

– реализация проектной деятельности, в результате которой теоретический материал преобразуется и приобретает форму конкретного проекта, обладающего инновационным характером;

– включение в инновационную деятельность образовательных элементов, направленное на накопление теоретического и практического опыта, необходимого для развития способности и готовности к практическому воплощению проекта у его создателей [8]. Таким образом, включение инноваций в работу педагога-наставника предполагает его определенную подготовленность, подразумевающую наличие профессиональных и личностных качеств, которые в совокупности с созданными в образовательной организации условиями обеспечивают реализацию инновационной деятельности в педагогической среде. Одним из важнейших факторов труда наставника, как отмечают Е.В. Игнатьева, Н.Д. Базарнова, являются стимулы, которые в первую очередь должны базироваться на бескорыстном и непринужденном желании содействовать профессиональному развитию молодого поколения педагогов, а также на понимании и убежденности в значимости наставничества. При этом результат во многом зависит от подопечного, который должен быть не пассивным слушателем, а инициативным и деятельным участником процесса, открытым к новым знаниям и технологиям [4].

Е.Ю. Вознюк, Э.Р. Саитбаева подчеркивают, что важнейшим фактором успешного внедрения инновационных технологий в деятельность педагогов-наставников является их мотивация, отсутствие или слабое развитие которой приводит к разрыву между исходными задачами и результатами фактического воплощения инноваций. Для предотвращения этого в образовательных организациях должна проводиться работа с педагогами, один из этапов которой – своевременная диагностика их готовности к инновационной деятельности. Разработанный авторами диагностический инструментарий

включает в себя следующие критерии и показатели, которые исследуются с помощью такихметодов, как опрос, наблюдение, анализ:

– мотивационный (наличие целей и желаний, связанных с внедрением инноваций);

– когнитивный (знание и понимание сущности инновационной деятельности, а также путей ее осуществления);

– деятельностный (компетентность педагога в области включения инновационных технологий в свою работу и моделирования соответствующей деятельности);

– личностный (позитивное отношение к новому, способность к осмыслению своего профессионализма и повышению уровня своего развития) [3]. Отслеживание данных показателей предупреждает возникновение или усугубление проблем на различных этапах использования инновационных технологий. Они могут быть связаны с обеими сторонами процесса осуществления наставничества, а их недопущение требует знания возможных рисков и угроз.

С целью установления мнения педагогов относительно реализации системы наставничества в образовательных организациях, а такжевыявления связанных с этим проблем и проектирования путей их решения в 1 семестре 2025-2026 учебного года был проведен опрос среди преподавателей Государственного университета просвещения Респондентами стали 56 педагогов, которые являются наставниками для молодых преподавателей и обучающихся. Для проведения опроса были подготовлены вопросы и выбрана платформа Яндекс Формы.

Вначале необходимо было выяснить отношение педагогов к роли наставничества в современном мире, так как возрождение данного института началось сравнительно недавно, что получило закрепление в нормативно-правовых актах. Все участники опроса согласились с актуальностью наставничества (100%), что обусловлено потребностью молодых педагогов в поддержке со стороны старших и более опытных коллег, которые не только давно трудятся в сфере образования и знают различные аспекты профессиональной деятельности, но и могут определить оптимальные пути профессионального и личностного становления современного преподавателя.

Далее респондентам были заданы вопросы, направленные на установление их позиции относительно значимости инновационных технологий в сфере образования и наставничества. С тем, что они способствуют повышению продуктивности деятельности педагога-наставника, согласилось 100% опрошенных, при этом 20% педагогов выразило неуверенность в своих возможностях по их использованию. Некоторые преподаватели не владеют в полной мере современными технологиями, ограничиваясь лишь применением наиболее доступных инструментов (создание презентаций, пользование образовательными платформами, электронными ресурсами), однако в настоящее время их круг существенно расширился, это предполагает, что педагоги должны стремиться к их освоению для эффективного обучения студентов и планомерного собственного развития. При этом к наставникам предъявляются более строгие требования, поэтому при прохождении курсов повышения квалификации и переподготовки должны изучаться способы работы с инновационными технологиями. Безусловно, многое зависит от руководства образовательного учреждения и его заинтересованности в компетентности педагогического состава.

Следующим был задан вопрос «Какие проблемы, связанные с внедрением инновационных технологий в деятельность педагога-наставника, Вы можете назвать?». По результатам обработки полученных ответов были выделены следующие группы проблем:

– нехватка времени из-за большой преподавательской нагрузки, а освоение инноваций является сложным процессом, что приводит к использованию привычных технологий и откладыванием изучения и внедрения менее знакомых и понятных;

– страх перед неудачей. Педагог-наставник подает личный пример и считается образцом для молодых преподавателей, поэтому промахи могут повлиять на его авторитет, что сказывается на восприятии его как профессионала. Стоит отметить, что такая позиция несколько ошибочна, поскольку наставничество – это взаимодействие, при котором каждая из сторон может учиться друг у друга или вместе, поэтому игнорирование инновационных технологий имеет в большей степени негативные последствия, нежели является спасением от неудач;

– неспособность участников наставничества понять важность использования инновационных технологий или уделить им должное внимание. Данная группа проблем связана с позицией как педагогов-наставников, так и молодых преподавателей, которые по ряду причин (личные сложности, профессиональные трудности, эмоциональное выгорание) не видят причин для освоения нового и изменения привычных способов действия, которые применялись на протяжении долгого времени;

– недостаточная техническая оснащенность, вследствие чего педагоги-наставники не имеют возможности работать с некоторыми инновационными технологиями (например, технология дополненной реальности), которые требуют наличия большого количества оборудования. Это особенно актуально в ситуациях, когда в группу наставляемых входит много педагогов;

– иные причины. В данную группу вошли проблемы, не связанные непосредственно с внедрением инновационных технологий: сложности в межличностной коммуникации и оценке результативности наставничества, недостаточное финансирование, низкий уровень компетентности некоторых выпускников педагогических колледжей и институтов.

В завершение опроса респондентам необходимо было предложить пути решения названных ими проблем, на основании чего был спроектирован ряд решений:

– организация на базе образовательной организации сообщества педагогов-наставников, в которое будут входить участники из различных учебных заведений и регионов. Благодаря этому будет поддерживаться атмосфера инновационности, при которой наставники смогут развиваться, работать над своими проектами, обмениваться опытом, например, в формате научных конференций, получать помощь от коллег. Для вуза создание такой площадки – это один из способов следовать современным образовательным тенденциям и заявить о себе;

– проведение исследований для выяснения актуального состояния системы наставничества и выявления существующих проблем, в том числе, связанных с внедрением инновационных технологий, их анализ и устранение;

– повышение роли педагога-наставника, что предполагает применение мер морального и материального характера, поддерживающих статус наставника в коллективе и обществе, а также позитивное отношение наставника к его деятельности;

– обеспечение прохождения наставниками курсов повышения квалификации, разработка необходимых методических материалов;

– включение в руководящий состав учебного заведения специалистов, отвечающих за внедрение инноваций.

Выводы. Таким образом, каждый педагог-наставник должен следовать актуальным веяниям и ориентироваться в современных технологиях, так как он выступает в роли проводника, через которого его подопечные узнают новое и становятся более самостоятельными. По этой причине инновации являются важной частью профессиональной деятельности наставника, без которой он не сможет обучить педагогов, отвечающих существующим к ним требованиям, а также не сможет соответствовать им сам. Их внедрение сопровождается рядом проблем и трудностей, которые должны быть своевременно определены и проанализированы.

Проведенное среди педагогов исследование показало, что они осознают значимость системы наставничества и важность внедрения инновационных технологий, однако практическая реализация затрудняется нехваткой времени, страхом перед неудачей, недостаточной технической оснащенностью, неспособностью некоторых участников наставничества уделить должное внимание изучению инноваций и иными причинами, не связанными непосредственно с внедрением инновационных технологий. Спроектированные решения названных проблем во многом связаны с деятельностью руководства образовательной организации, которое должно оказывать поддержку наставникам по разным направлениям.

Литература:

1. Батоврина, Е.В. Геймификация как технология управления персоналом инновационных организаций / Е.В. Батоврина // Государственное управление. Электронный вестник. – 2022. – № 95. – С. 209-222

2. Бештоев, Р.О. Применение мультимедийных технологий как инновационной составляющей современного образования / Р.О. Бештоев, Е.А. Яицкая // Образование. Наука. Научные кадры. – 2020. – № 4. – С. 249-251

3. Вознюк, Е.Ю. Готовность педагога к инновационной деятельности: содержание и технологии формирования / Е.Ю. Вознюк, Э.Р. Саитбаева // Вопросы непрерывного образования. – 2025. – Т. 4. – № 2(4). – С. 9-14

4. Игнатьева, Е.В. Наставничество в современной школе: миф или реальность? / Е.В. Игнатьева, Н.Д. Базарнова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 2(23). – 1 с.

5. Кирьякова, О.А. Педагог-наставник и педагог-методист – помощь современным педагогам / О.А. Кирьякова, О.А. Ячник // Конференциум АСОУ: сб. науч. трудов и материалов науч.-практ. конф. – 2023. – № 3. – С. 66-70

6. Морева, О.Л. Инновационные технологии в реализации дополнительных программ педагогического образования / О.Л. Морева, Е.В. Рыбак // Шамовские чтения: сб. статей XVI Междунар. науч.-практ. конф. В 2 т. (Москва, 25 января – 03 февраля 2024 года). – Москва: Научная школа управления образовательными системами, 2024. – С. 51-55

7. Наставничество как действенная форма становления и развития личности молодого учителя / В.А. Малинин, Ф.В. Повшедная, О.В. Лебедева, А.В. Пугачев // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1(42).

8. Шахбанов, Ш.Н. Инновационные технологии во взаимосвязанных видах деятельности современного педагога / Ш.Н. Шахбанов // Инновационные технологии в образовании. – 2020. – № 2(4). – С. 148-154

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Витольник Галина Адамовна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (Санкт-Петербургский университет МВД России, ФГКОУ ВПО СПбУ МВД России) (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, доцент Витольник Владимир Николаевич
Федеральное государственное казенное образовательное учреждение высшего профессионального образования «Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (Санкт-Петербургский университет МВД России, ФГКОУ ВПО СПбУ МВД России) (г. Санкт-Петербург)

РОЛЬ И ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос, сохраняющий свою актуальность, о стимулировании познавательного интереса среди курсантов учебных заведений системы МВД через применение ИКТ. Исследование выявляет фундаментальные проблемы в классическом образовательном подходе: несоответствие между теоретическими знаниями и их практическим применением в работе правоохранителей, недостаточный уровень компетенций для функционирования в цифровом пространстве, а также трудности в формировании навыков эффективного общения. Цель статьи достигается через разработку практических рекомендаций, которые органично встраивают ИКТ в образовательную систему. В статье представлены образовательные цифровые технологии, нацеленные на формирование познавательного интереса у курсантов в системе МВД через применение современных ИКТ. Актуальность данных мер обусловлена потребностями правоохранительной сферы в квалифицированных в цифровом аспекте специалистах правоохранительной системы. Первая технология включает создание визуализаций реальной обстановки с применением геоинформационных технологий. Вторая технология фокусируется на исследовании цифровых «следов» и обеспечении информационной безопасности. Третья мера представляет собой симуляционное упражнение для отработки профессиональной коммуникации. Материал содержит подробное описание ИКТ методологии и практической значимости данных образовательных технологий в контексте задач правоохранительных органов.

Ключевые слова: информационно-коммуникационные технологии, цифровые технологии, познавательный интерес, профессиональная компетентность, «цифровой след», цифровая карта, интерактивный сценарий, виртуальная среда, имитация реальности.

Annotation. The article considers the issue of stimulating cognitive interest among cadets of educational institutions of the Ministry of Internal Affairs through the use of ICT. The study reveals fundamental problems in the classical educational approach: the discrepancy between theoretical knowledge and its practical application in the work of law enforcement officers, the insufficient level of competencies for functioning in the digital space, as well as difficulties in developing effective communication skills. The purpose of the article is achieved through the development of practical recommendations that organically integrate ICT into the educational system. The article presents educational digital technologies aimed at the formation of cognitive interest among cadets in the system of the Ministry of Internal Affairs through the use of modern ICT. The relevance of these measures is determined by the needs of the law enforcement sector for digitally qualified law enforcement specialists. The first technology includes the creation of visualizations of the real situation using geoinformation technologies. The second technology focuses on the study of digital «footprints» and ensuring information security. The third measure is a simulation exercise for practicing professional communication. The material contains a detailed description of the ICT methodology and the practical significance of these educational technologies in the context of the tasks of law enforcement agencies.

Key words: information and communication technologies, digital technologies, cognitive interest, professional competence, digital footprint, digital map, interactive scenario, virtual environment, imitation of reality.

Введение. Исследование направлено на изучение потенциала ИКТ в контексте систематического формирования познавательного интереса у курсантов ведомственных учебных заведений МВД России во время профессионального обучения. Цель статьи заключается в определении эффективных цифровых технологий, способствующих интеллектуальному развитию будущих сотрудников правоохранительных органов. Актуальность темы связана с современными вызовами образовательной среды, требующими усиления вовлеченности обучающихся в освоение юридических и специальных дисциплин на фоне всеобщей цифровизации. Основной целью современного педагогического процесса является трансформация ИКТ из второстепенных инструментов в мощный стимулятор познавательного интереса курсантов, готовящихся к службе в правоохранительных структурах. Своевременность данного подхода заключается в подготовке компетентных информационно грамотных профессионалов для системы органов внутренних дел.

Изложение основного материала статьи. Современная система подготовки курсантов в образовательных организациях МВД России сталкивается с комплексными проблемами внедрения ИКТ в педагогический процесс.

Одной из важнейших проблем является проблема разрыва между традициями академической подготовки и профессиональной реальностью. Традиционный образовательный подход, основанный на теоретических лекциях, демонстрирует ограниченную эффективность в формировании практических навыков будущих правоохранителей. Абстрактное представление нормативно-правовой базы затрудняет её интеграцию в повседневную служебную деятельность. У курсантов наблюдаются сложности в адаптации теоретических концепций к многообразию реальных профессиональных ситуаций [1]. Недостаточная контекстуализация учебного материала негативно влияет на познавательный интерес к предмету изучения. В связи с этим, особую остроту приобретает разработка инновационных педагогических подходов, воссоздающих аутентичную профессиональную среду посредством ИКТ, что является важной целью методического совершенствования образовательного процесса.

На наш взгляд, выявляется потребность в создании специализированных информационно-коммуникационных технологии, максимально приближенных к реальной обстановке деятельности правоохранителей. Например, в этом смысле оптимальное педагогическое решение представляет собой разработку и реализацию учебного проекта «Цифровая карта оперативной обстановки», основанного на применении современных ИКТ, включая геоинформационные технологии (ГИС) и платформ для совместной работы. Курсанты объединяются в группы для сбора, анализа и визуализации на цифровой карте открытых данных и учебной информации, к примеру, локации происшествий, маршруты патрулирования, социальные объекты, точки потенциального риска. Этот процесс для курсантов осложнен поиском статистической информации, основ криминологии, социальной географии для осмысленного наполнения карты. Анализируя созданную модель, курсанты самостоятельно выявляют закономерности и социально-криминальные проблемы территории, увидев при этом практическую важность изучаемых дисциплин и необходимость информационно-коммуникационной грамотности. Активное создание курсантами контента и решение конкретных кейсов значительно усилит их познавательный интерес.

Не менее важной проблемой является недостаточная сформированность аналитических компетенций и навыков принятия решений в информационном пространстве у курсантов. Вместе с тем, в эпоху цифровизации эффективная работа правоохранительных органов неразрывно связана с обработкой электронных данных, мониторингом социальных сетей и управлением информационными потоками [2]. Однако курсанты зачастую демонстрируют неготовность к критической оценке сведений из интернет-источников, распознаванию информационных манипуляций и рациональному использованию открытых ресурсов при выполнении профессиональных задач. Существующие образовательные методики недостаточно эффективны для развития умений, востребованных при противодействии информационным угрозам и преступлениям в цифровой сфере, поэтому формирование профессиональной компетентности в области ИКТ требует инновационных, актуальных образовательных стратегий. Слабое владение данными навыками негативно влияет на познавательный интерес к технологическим компонентам профессиональной деятельности.

Для эффективного преодоления существующих вызовов может быть внедрен инновационный практикум «Аналитик цифрового следа». Его основа – взаимодействие с обезличенными реальными или специально сконструированными информационными массивами при помощи профильного программного обеспечения. Данный подход способствует формированию познавательного интереса у курсантов, что является ключевой целью образовательного процесса. В ходе обучения участники изучают законные способы обнаружения и проверки сведений из публичных ресурсов (включая социальные платформы, дискуссионные площадки, государственные базы данных) на конкретных примерах – например, определение социальных связей или исследование информационных потоков. Важность этого курса подтверждается практическими заданиями, направленными на обнаружение признаков финансовых преступлений, дезинформации или кибернетических угроз, что напрямую соотносится с задачами МВД. В процессе обучения активно применяются современные ИКТ для графического представления взаимосвязей и комплексного информационного анализа.

Формирование умений безопасного информационного взаимодействия и обеспечения конфиденциальности информации способствует развитию критического мышления относительно угроз в цифровой среде. Рассмотрение современных профессиональных вызовов, связанных с цифровизацией, существенно стимулирует познавательный интерес курсантов и углубляет понимание актуальности ИКТ как необходимого инструмента достижения поставленной цели [3].

К третьей проблеме можно отнести недостаточность традиционных педагогических методов для формирования умений профессионального взаимодействия. Однако, формирование навыков корректной коммуникации с населением, управления конфликтными ситуациями и этически верного реагирования в напряженных обстоятельствах является серьезной педагогической задачей. Классические аудиторные практикумы зачастую выглядят постановочно и лишены действенного механизма оценки. Курсантам необходима контролируемая, но максимально приближенная к реальности обстановка для систематического совершенствования моделей взаимодействия с различными типами граждан. Развитие профессионального чутья и эмоциональной устойчивости требует применения современных образовательных технологий [4]. Внедрение ИКТ открывает новые возможности для решения этой проблемы, поскольку без практического компонента познавательный интерес к психологическим аспектам службы остается неглубоким. Цель – создать условия, где курсанты смогут безопасно отрабатывать профессиональные компетенции в интерактивном формате.

В этом аспекте интересна идея инновационного образовательного проекта «Интерактивный сценарий служебного взаимодействия», основанный на современных ИКТ. Данная разработка стимулирует познавательный интерес курсантов через погружение в реалистичные профессиональные ситуации. Участники тренингов сталкиваются с многовариантными моделями, воспроизводящими профессиональные вызовы: от документационного обеспечения до коммуникации с различными категориями граждан и оперативного реагирования на происшествия. Материалы предоставляются в мультимедийном формате. Цель проекта – анализ и совершенствование профессиональных компетенций через автоматизированную оценку действий с учетом правовых и этических норм. Современность подхода обусловлена потребностью в практико-ориентированной подготовке специалистов, а практика в безопасных условиях через многочисленные симуляции способствует формированию эффективных поведенческих стратегий и укреплению самооценки. Активное участие в имитационных профессиональных сценариях значительно усиливает познавательный

интерес курсантов к психологическим аспектам коммуникации и применению правовых норм. Использование ИКТ в данном контексте представляется крайне актуальным, поскольку соответствует основной цели подготовки компетентных специалистов.

Исходя из анализа теоретических основ и практического использования ИКТ в преподавании дисциплины огневая подготовка, можно сделать выводы о целесообразности внедрения ИКТ на следующих этапах работы:

– при изложении нового материала – визуализация знаний (демонстрационно-энциклопедические программы, программа презентаций PowerPoint);

– в закреплении программного материала (тренинг – разнообразные обучающие программы);

– в системе контроля и проверки (тестирование с оцениванием);

– в самостоятельной работе курсантов (обучающие программы типа «Репетитор», энциклопедии, развивающие программы);

– в формировании и развитии исследовательских навыков и творческих способностей курсантов.

Так использование ИКТ на занятиях по огневой подготовке на 1 курсе позволило:

– обеспечить положительную мотивацию обучающихся;

– обеспечить высокую степень дифференциации обучения;

– повысить эффективность обучения (развитие навыков самостоятельной работы по поиску информации, разнообразие форм учебной деятельности);

– расширить объем учебной информации;

– повысить и усовершенствовать качество контроля знаний;

– рационально организовать учебный процесс, повысить его эффективность;

– формировать навыки научно-исследовательской деятельности;

– обеспечить доступ к различным справочным системам, электронным библиотекам, другим информационным ресурсам;

– включить курсантов и педагогов в современное пространство информационного общества.

Курсанты проявляют устойчивый интерес к изучению Огневой подготовки, показывают высокие результаты. Использование ИКТ дает возможность проводить занятия с обучающимися, которые имею разный уровень знаний по данному предмету, предлагать им задания различной степени сложности, применять набор заданий и упражнений соответственно их способностям.

Разработанные комплексы практических занятий, экспериментальных исследований и интерактивных упражнений необходимо эффективно встроить в образовательную программу как практическое дополнение к теоретическим курсам по огневой подготовке уголовному законодательству, административному управлению, изучению преступности, психологическим дисциплинам и защите информации. Для реализации данных занятий требуется создание специализированных аудиторий с информационными технологиями, соответствующим программным обеспечением, возможностью работы с учебными информационными массивами и симуляционными системами [5]. Особую важность имеет формирование компетентного педагогического коллектива, сочетающего профессиональные знания с навыками применения современных ИКТ, что способствует развитию познавательного интереса у курсантов.

Для эффективного формирования познавательного интереса курсантов необходимо создать комплексную методическую поддержку, охватывающую тщательно проработанные планы учебных сессий и объективные инструменты оценивания. Регулярное внедрение данных педагогических подходов на всех этапах образовательного процесса формирует устойчивую экосистему, способствующую постоянному развитию профессиональной любознательности.

Выводы. Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) представляют собой мощный инструмент формирования устойчивого познавательного интереса у курсантов в системе образования МВД, эффективно соединяя теоретическую подготовку с практическими аспектами будущей профессиональной деятельности. Разработанные инновационные методики, включающие «Цифровую карту оперативной обстановки», «Аналитика цифрового следа» и «Интерактивный сценарий служебного взаимодействия», фокусируются на преодолении существующих трудностей в области мотивации и актуальности образовательного процесса. Применение данных подходов создает условия, в которых курсанты самостоятельно формируют профессиональные компетенции, исследуют подлинные служебные задачи и совершенствуют профессиональные умения в виртуальной среде, имитирующей реальность.

Литература:

1. Голубкина, А.М. Педагогический потенциал информационно-коммуникационного взаимодействия при формировании компетенции саморазвития курсантов образовательной организации МВД России / А.М. Голубкина// Педагогический научный журнал. – 2024. – Т. 7. – № 4. – С. 26-32

2. Дрюкова, К.Ю. Возможности использования информационно-коммуникационных технологий в процессе преподавания иностранного языка курсантам в институте МВД России / К.Ю. Дрюкова // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2019. – Т. 1. – С. 386-387

3. Лавриченко, Р.К. Образовательные технологии, применяемые при обучении курсантов и слушателей вузов системы МВД России / Р.К. Лавриченко, В.В. Ковалёв, М.А. Артамонова, М.А. Таранин // Евразийский юридический журнал. – 2024. – № 10(197). – С. 456-457

4. Лопанова, Е.В. Информационно-коммуникационные технологии как средство повышения мотивации в учебной деятельности курсантов вузов МЧС / Е.В. Лопанова // Материалы международной научно-технической конференции «Системы безопасности». – 2023. – № 32. – С. 526-529

5. Хазова, О.О. Использование информационно-коммуникационных технологий при формировании информационно-коммуникационной предметной среды обучения / О.О. Хазова // Трибуна ученого. – 2021. – № 5. – С. 460-465

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Вольгушев Антон Евгеньевич
Высшая школа дизайна и искусств Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ НА ЗАНЯТИЯХ С БУДУЩИМИ ХУДОЖНИКАМИ-АНИМАТОРАМИ

Аннотация. Новый профиль профессиональной подготовки в Тихоокеанском государственном университете «Эстетическое образование. Анимация» осуществляется на базе направления 44.03.05. «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». По существу здесь (Высшая школа дизайна и искусств) получают высшее образование по аналогии с педагогами-художниками будущие педагоги-аниматоры, способные в будущем обучать детей этому искусству и ремеслу. Поэтому создание для них программы с четко выстроенными учебно-воспитательными задачами необходимо уже сейчас. Автор уверен, каждый художник-педагог может быть полезен будущему художнику-аниматору, ведь в основе нашей деятельности лежит любовь к рисованию, цвету, творчеству. Несмотря на очевидное влияние мирового кинематографа современная российская анимация сохраняет и успешно развивает отечественный опыт создания мультфильма, описываемый в трудах мэтров мультипликации – И. Иванова-Вано, Ф. Хитрука, А. Петрова и др. «Если рассматривать школу не как систему эстетических взглядов, а в прямом значении – как учебный процесс, – пишет Ф. Хитрук, – то при всем многообразии художественных направлений в основе лежит общий критерий, обязательный для всех: профессионализм [4, С. 30]. Надо сказать, что в сознании многих сегодняшних абитуриентов элементарное умение рисовать не является главным условием получения профессии педагога-художника, дизайнера, аниматора. Уверенные в «могуществе» компьютерных программ и технологий ИИ студенты этих направлений весьма неохотно осваивают основы изобразительной грамоты. Задача преподавателя – не только донести содержание дисциплин «Рисунок», «Живопись», «Композиция», «Ручная и печатная графика» до своих учеников, но и внушить им мысль о том, что изобразительное творчество – это особый язык, понятный и интересный и детям, и взрослым. Решать же как использовать этот язык в зависимости от избранной специальности предстоит самим студентам.

Ключевые слова: анимация, художник, высшая школа, мультипликация, рисунок, живопись, эскиз, компетенции, искусство.

Annotation. A new profile of professional training at Pacific State University «Aesthetic Education. Animation» is carried out on the basis of the direction 44.03.05. «Pedagogical education (with two training profiles)». In fact, here (the Higher School of Design and Arts), future animation teachers who are able to teach children this art and craft in the future receive higher education by analogy with art teachers. Therefore, it is necessary to create a program for them with clearly defined educational tasks right now. The author is confident that every artist-teacher can be useful to a future animator, because our work is based on a love of drawing, color, and creativity. Despite the obvious influence of global cinema, modern Russian animation retains and successfully develops the domestic experience of creating a cartoon, which is described in the works of the masters of animation, such as Ivan Ivanov-Vano, Fyodor Khitruk, Alexander Petrov, and others. «If we consider school not as a system of aesthetic views, but in a direct sense – as an educational process», writes F. Khitruk, for all the variety of artistic trends, is based on a common criterion that is mandatory for everyone: professionalism [4, P. 30]. It should be noted that in the minds of many today's applicants, the basic ability to draw is not the main condition for obtaining a profession as an art teacher, designer, or animator. Confident in the «power» of computer programs and AI technologies, students in these fields are reluctant to learn the basics of visual arts. The teacher's task is not only to convey the content of the subjects «Drawing», «Painting», «Composition», and «Hand-drawn and Printed Graphics» to their students, but also to instill in them the idea that visual arts are not only one of the human abilities, but also a special language that is understandable and interesting to both children and adults. It is up to the students to decide how to use this language depending on their chosen field of study.

Key words: animation, artist, high school, animation, drawing, sketch, competencies, art.

Введение. Актуальность данной темы очевидна, поскольку совершенствование технологий во всех сферах жизни влечет за собой желание молодежи не только потреблять, но и самим создавать «придуманные миры», благо сами технологии становятся все более доступными. При этом ответственность за обучение будущих художников-аниматоров в вузе лежит пока преимущественно на специалистах-дизайнерах, прошедших соответствующую переподготовку. Таким образом, ситуация такова, что новое для высшего образования направление профессиональной подготовки обеспечивается преподавателями, для которых анимация тоже является «непаханным полем». Или, говоря иначе, педагоги учатся наравне со студентами. В этой связи внесение в учебные планы высшей школы дисциплин художественного цикла (рисунок, живопись, скульптура, композиция, пластанатомия и др.) видится вполне оправданным.

В настоящее время понимание природы анимации как вида искусства, изучение его происхождения и, особенно формирования на российской почве (под названием «мультипликация»), является весьма значимой задачей в деле воспитания и подготовки будущих художников-аниматоров. Новый профиль профессиональной подготовки «Эстетическое образование. Анимация» в Тихоокеанском государственном университете нуждается не только в специалистах в кино и IT-сфере, но также в разработке серьезных теоретических основ преподавания, которые должны базироваться, автор уверен, на принципах отечественной мультипликации. О них, применимо к методике преподавания учебной дисциплины «Рисунок и живопись для аниматоров», далее пойдет речь. Современные студенты знакомы с наследием советской мультипликации лишь отчасти. Да, некоторые из них чувствуют содержательную разницу между современным американским и российским анимационным кино, а другие могут обозначить различия и в области формы (точность и тщательность отрисовки, динамика, спецэффекты и др.). Однако в большинстве своем они видят причину мирового успеха кинокомпаний Disney, Pixar, DreamWorks Animation и др. исключительно в мощной технологической базе, маркетинге и высококлассных специалистах.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на очевидное влияние мирового кинематографа современная российская анимация сохраняет и успешно развивает отечественный опыт создания мультфильма, описываемый в трудах мэтров мультипликации – И. Иванова-Вано, Ф. Хитрука, А. Петрова и др. «Если рассматривать школу не как систему эстетических взглядов, а в прямом значении – как учебный процесс, – пишет Ф. Хитрук, – то при всем многообразии художественных направлений в основе лежит общий критерий, обязательный для всех: профессионализм [4, С. 30].

По сути дела, изменение терминологии обусловлено лишь требованиями времени. Анимация XXI века – это та же мультипликация, но вооруженная современными технологиями. Однако при любом наименовании этот вид искусства

обладает уникальной способностью: вдохнуть жизнь в придуманный художником нарисованный образ. «Мультипликация - вид изобразительного искусства, но обладающий некими совершенно новыми возможностями. Мультипликация – это мобильная живопись, мобильная графика, мобильная скульптура, имеющая возможность развиваться по своим собственным законам и в то же время выходить за границы этих законов [1, С. 109].

Говоря об изобразительном искусстве в его новой интерпретации, необходимо вспомнить об исходных его параметрах. Надо сказать, что в сознании многих сегодняшних абитуриентов элементарное умение рисовать не является главным условием получения профессии педагога-художника, дизайнера, аниматора. Уверенные в «могуществе» компьютерных программ и технологий ИИ студенты этих направлений весьма неохотно осваивают основы изобразительной грамоты. Задача преподавателя – не только донести содержание дисциплин «Рисунок», «Живопись», «Композиция», «Ручная и печатная графика» до своих учеников, но и внушить им мысль о том, что изобразительное творчество – это особый язык, понятный и интересный и детям, и взрослым.

В этой связи мастера отечественной анимации сходятся во мнении о том, что важнейшими компонентами их деятельности являются:

1. Насмотренность. Действительно, для любого художника насмотренность – пожалуй, основное качество, отличающее его от непрофессионала, рассчитывающего исключительно на свои способности и интернет. В этом мастера советской мультипликации единодушны: «В «Золоченых лбах» мы использовали лубок, народное искусство, обладающее особой внутренней красотой ...открытым, свободным, красивым и всегда очень точным ощущением мира» (Н. Серебряков); «Мы напали на коллекцию русских порядок. Они то и привели нас в чувство» (Ф. Ярбусова о стиле мультфильма «Лиса и заяц») [1, С. 76-77].

2. Зрительная память. Данный вид памяти у художника дает ему неограниченные возможности для воплощения задуманного, экономя при этом немалое количество рабочего времени. «Мультипликатору необходимо обладать редчайшей наблюдательностью и зрительной памятью – ведь в его творческом арсенале должны храниться тысячи подсмотренных в жизни выражений, жестов, походок, гримас и улыбок, чтобы в нужную минуту сотворить своего героя» [4, С. 116].

3. Мировоззрение и почерк. В любой сфере творчества авторским взглядом, своим почерком обладают немногие творцы. Особенно это заметно в наше время, когда художники ставят на первое место быстрый результат, а не запоминающийся образ. К сожалению, темп современной жизни и кинопроизводства не оставляет художнику выбора. Но и в этих условиях есть счастливые исключения (напр., Ю.Норштейн, А. Петров, Р. Саакянц или Л. Шварцман). Здесь уместно сравнение труда художника-аниматора с иллюстратором. По мнению известного советского художника-мультипликатора В. Курчевского «есть художники, которые вырабатывают не мировоззрение, а почерк. Они - прекрасные иллюстраторы, но с равным мастерством иллюстрируют и Гауфа, и Гоголя. Но вот Гоголь и Гауф в их исполнении неотличимы. ...Конашевич (*известный советский художник-иллюстратор*) может делать всё. И в каждой работе виден Конашевич... у него не почерк, а ви́дение мира. И он дарит нам это ви́дение» [1, С. 70]. С приходом в кино компьютера появились новые технологии, иные возможности в работе художника-мультипликатора, которые лишь усилили и ускорили его труд. Но, как и прежде, в основе ручной и иной анимации лежит работа художника, его талант и профессионализм, умение найти те выразительные черты, которые создадут незабываемый образ-характер. Под термином «профессионализм» здесь подразумевается перечень как специальных узкопрофессиональных (ПК), так и общекультурных компетенций (ОПК, ОК). Назовем их:

- Способность организовывать совместную и индивидуальную учебную и воспитательную деятельность (ОПК-3);
- Владение рисунком (графикой), живописью и др. видами изобразительного искусства и умение использовать собственные рисунки в практике составления композиции; обладание навыками линейно-конструктивного построения, решения живописных задач разными видами красок (ПК);
- Стремление к саморазвитию, повышению своей квалификации и мастерства (ОК-6).

Опираясь на эти компетенции, можно сформулировать базовые профессиональные принципы современной анимации с позиций художника-педагога. Несмотря на то, что на учебную дисциплину «Рисунок и живопись для аниматоров» в вузе отведено немного времени (72 часа, один семестр), преподаватель способен донести до студентов следующее:

1. *Умение рисовать***.** Поскольку в анимации происходит столкновение изобразительного искусства (статичного по сути) и искусства «нарисованного движения», то художнику необходимо уметь рисовать с натуры, рисовать по памяти, рисовать от себя, рисовать фигуру в движении. Трудности с передачей движения разрешаются только путем длительных тренировок (скетчинг). В отличие от подготовки художника или художника-педагога здесь могут помочь осмысленное использование фотографий и видеоматериалов, с помощью которых любое движение можно разбить на стадии и потом зафиксировать в рисунках.

Автор пособия по анимации У. Стренчфилд, рассказывая об опыте первых десятилетий студии У. Диснея, выделил три основных задачи рисунка в анимации:

Рисунок – изображение трехмерности на плоскости.

Рисунок – изображение многообразия жизни.

Рисунок в анимации – изображение движения [3].

Специальная подготовка художника-аниматора на занятиях рисунком затрагивает также:

2. *Умение строить композицию***.** Поскольку сюжет фильма невозможен без взаимодействия героев в кадре, необходимо умение уверенно располагать их в заданных границах. Раскадровка – это синоним композиционного поиска в эскизах, смысл которых понятен любому художнику.

В отличие от традиционных видов искусства (таких как изобразительное или декоративное), существующих в пространстве, анимация как вид киноискусства принадлежит к временным (как театр и музыка). Поэтому творческий процесс является весьма важным компонентом для этого искусства и его произведений. В этой связи, автор убежден, способность студентов создавать действительно творческий продукт в оптимальные сроки формируется в условиях добровольно-принудительного этапа эскизирования. Иначе говоря, привычка начинать работу с эскизов не только экономит время, но и приучает к осознанному труду, уводит от импульсивных идей и скоропалительных решений.

3. *Пространство и перспектива***.** Современная анимация показывает жизнь не просто в движении, но в *любом* движении. Чтобы герой реально существовал на экране, ему необходимо существовать и действовать в пространстве. Приступая к изучению начал анимации, важно сразу убедить студента в важности понимании основ перспективы, без которых невозможно понимание и изображение пространства. Ведь, прежде чем картинка оживет, она должна сначала родиться. Можно вспомнить, что живопись в привычном для нас понимании появилась не сразу, а благодаря открытию законов перспективы (Эвклид, Птолемей, Ф. Брунеллески, Леонардо да Винчи, А. Дюрер и др.).

«Не избегайте пейзажей. Природа – замечательный материал для анализа действия. Даже в атмосфере пейзажа есть пространственное движение [3, С. 44].

4. *Линия и силуэт***.** Эти категории лежат в основе искусства графики. Их активно используют художники-аниматоры, создавая экспериментальные фильмы, известные повсеместно. Ведь будучи простейшими формами, с их помощью можно

задумать и выразить всё на свете. «Недаром же говорят, что анимацию можно охарактеризовать как кратчайшее расстояние от мысли к образу, – пишет Ф. Хитрук. – То есть можно фактически воплотить мысль в зримом, подвижном образе. ...Это единственный способ наглядно и популярно объяснить суть этой теории (*теории относительности – А.В.)*» [4, С. 127].

5. *Анатомия.* Изучение данной дисциплины существенно меняется. Если для художника-живописца, например, особенное значение приобретает владение пластической анатомией, то художник-аниматор должен уметь изобразить человека в любом ракурсе. Поэтому так важно здесь изучение *специальных приёмов*, изложенных в пособии А. Петрова для студентов ВГИКа. К ним относятся:

- цикл (ходьба, бег, прыжки, их направления, полет птицы, маятник...);
- движение под воздействием внешних сил (инерция, гравитация, остаточное движение...);
- биомеханика (двигательная анатомия человека и животных, изменение формы их конечностей, мимика, жесты...).

Однако, обучение аниматоров не должно сосредотачиваться лишь на изучении движущихся форм. Надо помнить, что любой настоящий фильм помимо динамики и пересказа некой истории несет в себе ещё и образную идею, создает настроение. Его визуальное воздействие на зрителя происходит при помощи света, цвета, ритма, определенной пластики персонажей и их окружения: пейзажа, интерьера условного пространства. Важно, чтобы будущий художник-аниматор как можно раньше почувствовал их эстетику, научился создавать ее на бумаге и в компьютере. Для этого в программе их подготовки нельзя обойтись без специальных заданий, дающих возможность увидеть красоту в обыденном и свою эстетику – в придуманном.

Выводы. Цель обучения молодых аниматоров – «сохранить завоевавшую всемирное признание российскую школу анимации, поднять мастерство на новый уровень, соответствующий сегодняшнему дню, не поддаться на опасные разговоры об ускоренном способе подготовки специалистов для анимации, – заявляет А.А. Петров. – Любые компромиссы ведут к деградации искусства» [2, С. 11]. Автор полностью согласен с автором. Поэтому создание для них программы с четко выстроенными учебно-воспитательными задачами необходимо уже сегодня, поскольку в наши дни создание фильма помимо профессионализма требует от авторов эстетической и гражданской позиции.

В высшей школе дизайна и искусств ТОГУ идет подготовка будущих педагогов-аниматоров, способных в будущем обучать этому искусству и ремеслу своих учеников. В этой связи, каждый художник-педагог может быть полезен будущему художнику-аниматору, ведь в основе нашей общей деятельности лежит любовь к рисунку, цвету, изобразительному творчеству.

Литература:

1. Венжер, Н.В. Сотворение фильма, или несколько интервью по служебным вопросам / Н.В. Венжер. – М.: ВТПО «Киноцентр». – 1990. – 176 с.

2. Петров, А.А. Классическая анимация. Нарисованное движение. Учебное пособие / А.А. Петров. – М.: Изд-во ВГИК. – 2010. – 197 с.

3. Стренчфилд, У. Оживи рисунок. Двадцать золотых лет Диснея в лекциях и мастер-классах / У. Стренчфилд. – London, Focal Press. – 2000. – 422 с.

4. Хитрук, Ф.С. Профессия – аниматор (в 2-х тт., Т.2) / Ф.С. Хитрук. – М.: Гаятри, 2007. – 304 с.

Педагогика

УДК 376.3

магистрант Воронцова Екатерина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Завьялова Екатерина Михайловна
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)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРУКТУРИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования грамматического структурирования речевого высказывания. Грамматическое структурирование рассматривается у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (ОНР). Исследование грамматического структурирования у данной категории детей представляется актуальным, так как понимание этих особенностей позволяет разработать направления коррекции грамматического строя речи дошкольников. В качестве основного решения проблемы обосновывается необходимость использования дифференцированного подхода. Дифференциация учитывает степень выраженности речевого дефекта и специфику клинической картины ОНР. Статья доказывает, что целенаправленное использование дифференцированного подхода позволяет учитывать специфические особенности каждого ребенка. Подтверждается, что повысить результативность грамматического структурирования возможно с применением авторской программы «СловоГрад». На основе проанализированных особенностей грамматического структурирования были разработаны задания для детей. Проведенный контрольный эксперимент позволил доказать результативность коррекционной работы в рамках грамматического структурирования речевого высказывания у дошкольников с ОНР. Затронутая в статье проблематика представляет интерес для широкого круга педагогов практиков.

Ключевые слова: дифференцированный подход, грамматическое структурирование речи, общее недоразвитие речи, дошкольники, логопедическая работа, развитие связной речи, диагностика.

Annotation. The article is devoted to the problem of the formation of grammatical structuring of a speech utterance. Grammatical structuring is considered in senior preschoolers with general speech underdevelopment (GSR). The study of grammatical structuring in this category of children is relevant, as understanding these features allows to develop directions for the correction of the grammatical structure of preschoolers' speech. As the main solution to the problem, the need to use a differentiated approach is substantiated. Differentiation takes into account the severity of the speech defect and the specifics of the clinical picture of GSR. The article proves that the purposeful use of a differentiated approach allows to take into account the specific features of each child. It is confirmed that it is possible to increase the effectiveness of grammatical structuring by using the author's program «SlovoGrad». Based on the analyzed features of grammatical structuring, the following were developed.

Key words: differentiated approach, grammatical structuring of speech, general speech underdevelopment, preschoolers, speech therapy, development of coherent speech, diagnostics.

Введение. Развитие грамматического структурирования речевого высказывания является ключевым аспектом формирования связной речи у детей. Особую значимость проблема освоения системы морфологических и синтаксических правил языка приобретает при работе с детьми старшего дошкольного возраста, имеющими общее недоразвитие речи (ОНР). Такие трудности оказывают негативное влияние на когнитивное развитие и коммуникативные навыки ребенка [1; 2; 6].

Традиционные подходы к коррекции грамматического структурирования речи у детей с ОНР зачастую оказываются недостаточно эффективными ввиду их универсальности и отсутствия учета индивидуальных особенностей. Дети с ОНР представляют собой довольно многочисленную группу, в которой проявления недоразвития речи могут варьироваться по степени тяжести, специфике нарушений (например, преобладание морфологических или синтаксических трудностей), а также по сопутствующим когнитивным и речевым особенностям. Следовательно, для достижения максимальной эффективности коррекционно-развивающей работы необходимо использовать дифференцированный подход, учитывающий индивидуальные потребности каждого ребенка [3].

Изложение основного материала статьи. Дифференцированный подход как принцип организации логопедической работы при ОНР обоснован в разработках школы Р.Е. Левиной [9] и широко применяется специалистами. При этом основанием для дифференциации является степень развития речевых навыков и конкретная клиническая картина общего недоразвития речи. Именно учет определенного вида речевой патологии при ОНР может послужить основой применения дифференцированного подхода в коррекции нарушений грамматической структуры речи, что, в свою очередь, может существенно повысить эффективность логопедической работы. Дифференцированный подход закреплен Федеральным государственным образовательным стандартом дошкольного образования, указывающим на важность принятия во внимание индивидуальных траекторий развития и уникальных образовательных потребностей всех категорий детей. Это требование обуславливает необходимость применения дифференцированного подхода при организации коррекционно-развивающей работы с детьми с ОНР.

Общее недоразвитие речи представляет собой форму речевой аномалии у детей, у которых слух находится в норме, сохранен интеллект, но при этом нарушено формирование элементов речевой системы. В данной ситуации наблюдаются трудности в развитии всех компонентов речи, необходимых для полноценного общения.

В зависимости от степени выраженного речевого дефекта Т.В. Волосовец выделяет четыре уровня речевого высказывания и их специфические черты:

Уровень I. Полная бессвязная речь, отсутствие грамматического строя, использование только фраз и слов.

Уровень II. Ребёнок использует двусловные или трёхсловные предложения, но с грубыми аграмматизмами. Путает при этом и падежи, и согласованность слов. Предлоги использует редко, часто – неправильно.

Уровень III. Присутствуют аграмматизмы, менее выраженные. Есть ошибки в предлогах, сложных предложений в речи нет, речь с ошибками.

Уровень IV. Речь непостоянна, присутствуют ошибки. Эти ошибки, чаще всего проявляются в основном в сложных грамматических конструкциях или при построении развернутых высказываний, при этом также активно наблюдаются трудности в словообразовании и словоизменении ребёнка [4].

По утверждению специалистов, последовательность грамматического структурирования речевого высказывания у детей с ОНР проходит те же этапы, что и у нормально развивающихся детей. Отличие заключается в более медленном темпе освоения и развития синтаксиса и морфологии языка. Дети с ОНР сталкиваются с трудностями при выборе и сочетании элементов речи для выражения мыслей. Именно нарушение формирования грамматических операций приводит к появлению множества морфологических аграмматизмов, а также установлению связи между значением морфемы и её звуковой формой.

Сама задержка освоения представляет собой использование фраз детьми с ОНР только после 2-3 лет, а аграмматизмов – вплоть до 5-7 лет, что явно не соответствует нормальному онтогенезу. Еще одним признаком детей с ОНР являются значительные ошибки в грамматическом построении фраз – в оформлении словосочетаний, использовании падежных форм, неправильные согласования частей речи. При образовании грамматических форм могут возникать неверные формы словообразований, неологизмы.

Проявление нарушений грамматического структурирования речевого высказывания может заключаться в разных формах в зависимости от типа и уровня речевого расстройства. Автором Валуевой Я.В. рассматриваются некоторые особенности развития грамматического структурирования речевого высказывания (табл. 1) [2].

Таблица 1

Характеристики развития грамматического структурирования речевого высказывания

Особенность	Характеристика
Упрощение грамматического структурирования	Такой процесс строится на простых конструкциях, избегая сложных речевых систем, союзов и причастных или деепричастных оборотов
Ограниченный словарный запас грамматического структурирования	Сюда входит недостаточное владение предлогами, падежами, которые приводят к ошибкам
Затруднения в согласовании слов	Например, проблемы с определением рода, числа или падежа
Сложности в формировании предложений	Сюда входит нарушение порядка слов или пропуск членов предложения
Повтор	Повторение грамматических конструкций, даже если они не подходят по смыслу
Стереотипные фразы	Использование набора фраз, которые ребенок использует постоянно и не всегда правильно адаптирует
Медленное понимание грамматики	Темп овладевания очень низкий, что приводит к замедленному темпу понимания речи и грамматических конструкций

Так, грамматическое структурирование речевого высказывания является всеобъемлющим процессом, охватывающим многие аспекты речевых высказываний и требующим к себе особого, дифференцированного подхода к каждому ребенку, поскольку какие-либо универсальные методики учитывают не все проблемные компоненты речи, вызывающие дефекты, и становятся неэффективными.

Дифференцированный подход может осуществляться по следующим направлениям:

а) по характеру грамматических нарушений:

– при преобладании морфологических ошибок, игры на закрепление падежных окончаний, упражнения на согласование слов в роде и числе, использование алгоритмов образования словоформ;

– при преобладании синтаксических ошибок: игры на построение предложений по моделям и схемам, составление предложений из разрезных карточек;

– работа с предлогами: игры на понимание и употребление предложно-падежных конструкций, построение предложений по картинам, сюжету;

– работа над сложными предложениями: от простых союзов к придаточным;

б) по уровню речевого развития (применительно к уровням ОНР):

– ОНР I-II уровня: акцент на понимание и употребление простых предложений, освоение базовых морфологических форм, простейших предложно-падежных конструкций, использование максимальной наглядности, игровых форм, коротких высказываний;

– ОНР III уровня: работа над построением распространенных и сложных предложений, расширение использования предлогов и союзов, формирование навыков связного высказывания (пересказ, описание, рассуждение).

Дифференцированный подход может заключаться в использовании в коррекции различных форм работы: индивидуальные и подгрупповые занятия, использование в них игровых и информационно-коммуникационных технологий.

Ключевым элементом и основой для применения дифференцированного подхода является диагностика, так как она обеспечивает индивидуальное развитие каждого ребенка. У детей 5-6 лет обычно наблюдается активное развитие речевых навыков, формирование умения выражать свои мысли, чувства и идеи в связной форме, при этом уровень реального речевого развития существенно различается из-за индивидуальных особенностей, условий воспитания в семье и в детском саду.

Диагностика помогает выявить текущий уровень развития связной речи, его сильные и слабые стороны, возможные затруднения или отклонения, что позволяет специалистам подобрать наиболее действенные методы и средства работы, и, самое главное, разработать и приспособить для каждого ребенка эффективные программы обучения.

Процесс диагностики обычно включает в себя комплекс упражнений, который предусматривает наблюдение за речевым поведением детей в различных ситуациях, анализ их устных высказываний, беседу с детьми и их родителями. Результатом являются сведения о степени развития связной речи, умениях строить логичные высказывания, использовать связующие слова, а также информация о возможных речевых нарушениях. Такой дифференцированный подход позволяет как своевременно выявлять и устранять речевые нарушения, так и стимулировать развитие речи у детей с более высоким уровнем, создавая условия для их дальнейшей адаптации к школьной жизни.

В ходе исследования авторами статьи была разработана программа «СловоГрад», созданная для развития грамматического структурирования речевого высказывания у детей старшего дошкольного возраста с общим недоразвитием речи. Она была реализована в МБДОУ Собинского муниципального округа Детский сад № 5 «Березка» и МБДОУ «Детский сад №257» г. Нижнего Новгорода среди 32 детей возраста 5-6 лет с общим недоразвитием речи III степени. Одним из принципов, реализованных при её применении, и стал принцип учета индивидуальных особенностей ребенка, означающий, что все задания, методы, темп работы подлежат адаптации с учетом особенностей речевого нарушения.

Так, в ходе первичной диагностики, состоящей из комплекса упражнений по методикам В.П. Глухова по состоянию показателей уровня связности речи у детей дошкольного возраста, Т.В. Филичевой и Г.В. Чиркиной по обследованию грамматического строя речи детей 5-6 лет, Р.И. Лалаевой по составлению рассказа по сюжетной картинке, 32 ребенка были разделены на три группы по уровню владения связной речью и трудностям, с которыми столкнулись дети при выполнении заданий, что позволит каждому в отдельности в ходе прохождения программы развить свои навыки [5; 8; 10].

Приведем программу применения дифференцированного подхода в рамках занятий с детьми с ОНР III степени в рамках проведения занятий по авторской программе «СловоГрад» (Табл. 2).

Таблица 2

Дифференциация в рамках занятий с детьми с ОНР III степени по программе «СловоГрад»

Занятие	Для детей с большими трудностями	Для детей с меньшими трудностями	Для подготовленных детей
«Оживающие картинки»	Рассмотрение картинок с одним предметом, ответить, что за предмет	Картинки с более сложными предметами, составление простых вопросов	Подбор аналогичных предметов, самостоятельные ответы на вопросы, без подсказок
«Загадочный мир»	Игра «Угадай что это?» Педагог описывает предмет, ребёнок угадывает (предмет состоит из двух признаков, цвет, размер)	Подбор признака к предмету, составление предложений по ним. Ребёнок называет два признака и составляет по ним сам текст	Самостоятельное составление текста, отгадывание загадок
«Подружи пары»	Педагог называет слово, ребёнок по картинкам выбирает слову пару	Составление простых предложений по картинкам о парных предметах, педагог использует простые грамматические конструкции, подсказывает	Ребёнок сам подбирает пары и потом по ним составляет предложения
«Говорящие картинки»	Картинки используются с меньшим числом деталей. Дети составляют текст по образцу педагога	Картинки имеют очень простой сюжет, составление текста идёт по вопросам педагога	Работа с картинками в самостоятельном режиме, с описанием
«Разложи по порядку»	Необходимо разложить картинки по сюжету, педагог помогает и подсказывает	Составление короткого рассказа по картинкам, ответы на вопросы с помощью педагога	Самостоятельное составление рассказа, ответы на вопросы, логическая связь должна прослеживаться
«Докажи слово»	Педагог сам составляет	Педагог начинает рассказ, а	Самостоятельное

	рассказ, а дети подбирают картинки по сюжету, называя отдельные действия. Повторение за педагогом	ребёнок продолжает по картинкам, с подсказками	составление рассказа по картинкам, можно добавлять свои детали
«Много-много»	Работа с реальными предметами в дополнение к карточкам. Педагог называет предмет, ребенок называет его во мн. числе. Затем – задание с парными картинки	Здесь идёт работа с карточками, на которых нужно найти пару «один-много», а затем ребёнок по ним занимается составлением предложений	Детям даётся задание составить как можно больше слов во множественном числе по разным темам
«Путешествуй с предлогами»	Игры с предлогами «Положи на…» «Возьми под…» Действия происходят с игрушками, предметами	Педагог показывает падеж, ребёнок составляет с падежом предложение. Предложения простые	Ребёнок составляет более сложные предложения с более сложными предлогами, например: между, из-за
«Моя история»	Пересказ коротких рассказов, 3-5 предложений, если ребёнок сбивается, педагог подсказывает «наводящими вопросами»	Пересказ по картинкам, педагог предлагает план рассказа	Самостоятельный пересказ более сложного текста, использование разных речевых и грамматических средств

Дифференцированный подход имеет свои преимущества, влияющие на эффективность и раскрытие реальных возможностей каждого ребенка с ОНР. В качестве примера приведем анализ результатов обследования по методике определения уровня связности речи В.П. Глухова, графически представлено сравнение двух обследований, совершенных до прохождения детьми программы «СловоГрад» и после (Рис. 1).

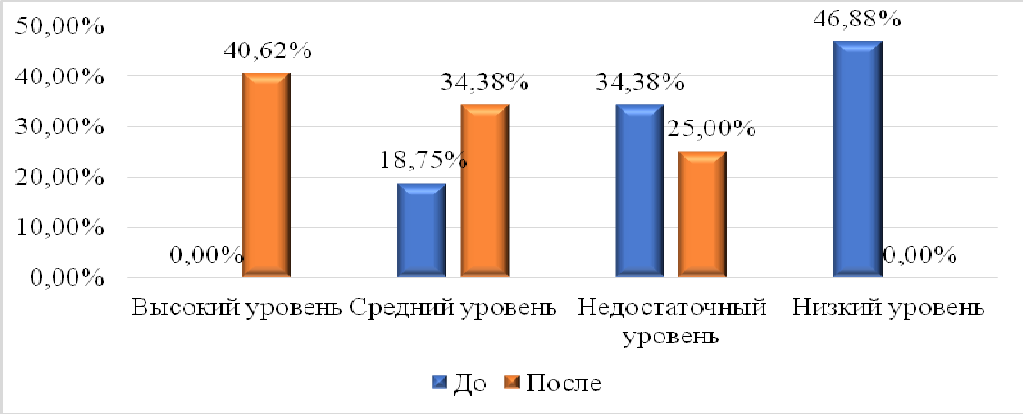


Рисунок 1. Сравнительный результат обследований, совершенных до прохождения детьми авторской программы и после по методике В.П. Глухова

Исходя из данных гистограммы, проведение программы «СловоГрад» поспособствовало значительному увеличению доли детей с высоким уровнем (до 40,62%), средним уровнем (до 34,38%) и снижению доли детей, продемонстрировавших недостаточный уровень. Отдельно стоит отметить, что низкий уровень после проведения программы «СловоГрад» не показал ни один ребенок.

Авторская программа успешно повлияла на повышение уровня всех детей: и с более высоким, и с низким изначальным уровнем развития связной речи, что говорит о равномерном воздействии программы на разные группы детей и, как следствие, успешному применению дифференцированного подхода в рамках авторской программы «СловоГрад».

Выводы. Применение дифференцированного подхода позволяет существенно повысить результативность коррекционной работы в рамках грамматического структурирования речевого высказывания, повысить мотивацию и интерес детей, сформировать навыки путем постепенного усложнения задач для каждого ребенка в отдельности, исключая случаи, при которых ребенок с достаточно высоким уровнем развития связной речи на занятиях выполняет простые упражнения, не приступая к сложным, что приведет к стагнации его развития.

Использование дифференцированного подхода, основанного на диагностике, вариативности коррекционного процесса и индивидуализации, позволяет учитывать специфические особенности каждого ребенка и значительно повышать результативность программы, что было продемонстрировано на примере применения авторской программы «СловоГрад». Успешное овладение умением формирования и применения речевого высказывания способствует усвоению материала, лучшей социальной адаптации и подготовке к обучению в школе в дальнейшем.

Литература:

1. Басимов, М.М. «Значимая» корреляция и реальная типология зависимостей на примере показателей популярных психодиагностических методик / М.М. Басимов // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1499 (дата обращения: 24.03.2025)

2. Валуева, Я.В. Развитие связной речи дошкольников с ОНР и использованием методических приемов / Я.В. Валуева // Логопед. – 2014. – № 1. – С. 102-112

3. Вартапетова, Г.М. Дифференцированный подход в коррекции нарушений лексического строя речи у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи / Г.М. Вартапетова, К.А. Гимадиева // Концепт. – 2018. – № V4. – С. 21-25

4. Волосовец, Т.В. Преодоление общего недоразвития речи дошкольников / Т.В. Волосовец. − М.: Институт общегуманитарных исследований, 2012. − 256 с.

5. Глухов, В.П. Комплексный подход к формированию связной речи у детей дошкольного возраста с нарушениями речевого и познавательного развития / В.П. Глухов. – Москва: В. Секачев, 2014. – 539 с.

6. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативно-речевое развитие дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Е. Дмитриева, Е.Ю. Медведева. – Н. Новгород: Изд-во Мининского ун-та, 2021. – 188 с.
7. 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)
8. Лалаева, Р.И. Особенности проявлений взаимосвязи интеллекта и языковой способности в речевом развитии детей при нормальном и нарушенном онтогенезе / Р.И. Лалаева // Вестник ЛГУ им. А.С. Пушкина. – 2008. – № 3. – С. 145-156
9. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии. Стер. изд. / Р.Е. Левина. – М.: Альянс, 2017. – 366 с.
10. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи: Учебно-методическое пособие для логопедов и воспитателей / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: «Гном-Пресс», 2014. – 80 с.

УДК 378

старший преподаватель кафедры педагогики Газизова Татьяна Владиславовна
Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
студент 3 курса направленности «Начальное образование и английский язык» Тарханов Евгений Константинович
Лесосибирский педагогический институт – филиал Сибирского федерального университета (г. Лесосибирск);
кандидат педагогических наук, доцент Сабирова Эльвира Гильфановна
Институт психологии и образования Казанского Федерального Университета (г. Казань)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье обозначены основные психолого-педагогические аспекты организации патриотического воспитания в начальной школе. Определены наиболее эффективные механизмы патриотического воспитания младших школьников. Авторами разработана система диагностики патриотической воспитанности младших школьников. Проведена диагностика сформированности компонентов патриотического воспитания. Разработана система патриотического воспитания обучающихся третьего класса. Разработанные формы внедрены в практику образовательной организации. Была осуществлена детальная диагностика и мониторинг проявления компонентов патриотической воспитанности младших школьников. Следующим этапом нашего исследования была проведена повторная диагностика патриотической воспитанности. Впоследствии была осуществлена интерпретация и сделаны выводы по организации патриотического воспитания. На данном этапе исследования ведется работа по привлечению к патриотическому воспитанию родителей воспитанников. Планируется выпуск методических рекомендаций по патриотическому воспитанию младших школьников.

Ключевые слова: патриотическое воспитание, система патриотического воспитания¸ формы патриотического воспитания младших школьников, диагностика патриотического воспитания, механизмы патриотического воспитания младших школьников¸ компоненты сформированности патриотического воспитания.

Annotation. The article outlines the main psychological and pedagogical aspects of organizing patriotic education in primary schools. The most effective mechanisms for patriotic education of primary school students have been identified. The authors have developed a system for diagnosing the patriotic education of primary school students. A diagnostic survey has been conducted to assess the development of the components of patriotic education. A system for patriotic education has been developed for third-grade students. The developed forms have been implemented in the practice of educational organizations. A detailed diagnostic survey and monitoring of the development of the components of patriotic education among primary school students have been conducted. The next stage of our research involved a second diagnostic survey of patriotic education. Subsequently, an interpretation was carried out and conclusions were drawn on the organization of patriotic education. At this stage of the study, work is being carried out to involve the parents of students in patriotic education. The release of methodological materials is planned.

Key words: patriotic education, the system of patriotic education, forms of patriotic education for younger schoolchildren, diagnostics of patriotic education, mechanisms of patriotic education for younger schoolchildren, and components of the formation of patriotic education.

Введение. Проблемы организации патриотического воспитания в современной школе приобретают особую актуальность в связи с непростой социально-экономической ситуацией в стране, а также тем, что система патриотических ценностей, формируемая у подрастающего поколения, поставлена государством одной из значимых в картине мира гражданина своей страны.

Изучив психолого-педагогическую литературу, мы определили некоторые проблемы и затруднения, возникающие при организации патриотического воспитания школьников, выделяемые исследователями.

В частности, исследователь Осипов Н.Д. говорит о том, что трудности современного патриотического воспитания связаны со сменой политического строя, обусловившей пренебрежительное отношение подрастающего поколения к истории. По ее мнению произошла смена приоритетов относительно уважения к традициям и духовно-нравственным ценностям России [1].

Мы согласны с автором исследования П.А. Пономаревым, который называет одной из ключевых проблем современного патриотического воспитания отсутствие единой системы, несущей ответственность в полной мере за выработку общей стратегии патриотического воспитания детей и молодежи [2].

Несомненно, что патриотические представления в структуре развивающейся личности являются очень важным компонентом, так как, по нашему мнению, они выступают базой духовно-нравственного становления человека, а также играют первостепенную роль в формировании гражданского мнения обучающихся, будущих граждан своего государства.

Целью нашего исследования является: описать в теории и проверить на практике, какие формы патриотического воспитания младших школьников будут являться наиболее результативными.

Изложение основного материала статьи. Как отмечает исследователь Е.В. Черкесова, для человека крайне важно иметь в своем личностном потенциале сформированные патриотические качества, так как их наличие определяет в человеке способности испытывать потребности и чувство долга по отношению к своей Родине, испытывать и проявлять любовь к ней, быть преданным и верным своему государству, а это необходимые качества, включенные в состав универсальных учебных действий, которые должны быть сформированы в виде образовательных результатов современных выпускников.

По ее же мнению для формирующейся личности очень важна позиция гражданина, наличие которой позволяет человеку активно себя реализовать как в интересах собственного самоопределения, не противореча при этом интересам и

потребностям своего государства [3].

Для того чтобы выстроить систему воспитательной работы в области патриотического воспитания школьников, мы будем ориентироваться на структурно связанные между собой компоненты, так как при проектировании форм патриотического воспитания необходимо обращать особое внимание на содержание, включающее в себя особый нравственно духовный смысл, затрагивающий сознание и чувства школьников.

Мы считаем необходимым включать младших школьников в мероприятия, связанные с их активной ролью в обществе, направленными на помощь и поддержку других.

Безусловно, проектирование системы патриотического воспитания, осуществляется с опорой на базовые нормативные документы, в соответствии с которыми осуществляется образовательный процесс в начальной школе.

Дети в младшем школьном возрасте должны четко осознавать что представляет из себя «Родина», что означает уважительное к ней отношение, и какие государственные символы являются важными и значимыми и какой смысл они несут. Относиться бережно ко всему, что окружает ребенка, к людям старшего поколения, к друзьям, родным и близким – также является необходимым содержанием патриотического воспитания в начальной школе.

Организация системы патриотического воспитания представляет из себя очень непростой процесс, выстраиваемый целенаправленно и систематически, пронизывающий все виды деятельности младших школьников, направленный на формирование стойких нравственных убеждений детей, представляющих из себя прочный фундамент гражданской позиции гражданина Российской Федерации.

Опытно-экспериментальная работа осуществляется нами в МБОУ «СОШ № 2 города Лесосибирска».

На констатирующем этапе исследования мы провели диагностику сформированности компонентов патриотического воспитания у обучающихся 3 «А» класса, количество диагностируемых школьников составило 26 человек.

Для того чтобы организовать диагностику патриотической воспитанности, мы, как мы говорили выше, опирались на систему выделенных учеными компонентов и критериев, мы выявляли то, как дети понимают соотношение понятия большая и малая родина, что они чувствуют при этом, насколько детям интересно узнавать новое о Родине, стремятся ли они к этому, насколько мотивированы к участию в мероприятиях патриотического содержания.

В результате мы получили такие итоги: низкий уровень патриотической воспитанности был выявлен у десяти человек, к среднему нами отнесены двенадцать учеников третьего класса и на высоком оказались четыре третьеклассника. Обучающиеся принимали участие в проводимых школой мероприятиях, но исключительно по заданию учителя, не проявляя собственной инициативы.

Обобщив полученные данные мы видим преобладание среднего уровня патриотического воспитания у школьников, младшие школьники имеют большое количество замечаний относительно поведения, как на уроках, так и во время перемен, в целом, характеризуя класс, мы не заметили особой активности у обучающихся при участии в мероприятиях, дети не особенно проявляли заинтересованность к базовым патриотическим понятиям и ценностям.

На следующем этапе нашей работы, в течение учебного года мы проектировали и реализовывали систему патриотического воспитания в третьем классе, в свою работу включали максимально разнообразные формы патриотического воспитания, в большинстве своем предполагающие активное участие детей в организуемых нами мероприятиях.

Приведем некоторые примеры: нами был организован танцевальный и песенный конкурс «Сердца для Победы», была проведена викторина-квиз «Познакомимся с героями моей семьи», мы несколько раз организовывали встречи с участниками – героями СВОЮ, обладателями государственных наград, совершившими подвиги при выполнении боевых задач, также совместно с ребятами мы возлагали цветы к монументу воинской славы в дни памятных государственных дат. Также нами был инициирован конкурс семейных стенгазет, мы смотрели фильмы о Великой Отечественной войне, принимали участие в виртуальных экскурсиях в Брестской крепости и на Мамаевом кургане. И очень важным, на наш взгляд, было участие наших третьеклассников в мастер классе по изготовлению окопных свечей и маскировочных сетей, а также написанию писем для военнослужащих, которые в настоящее время находятся в зоне специальной военной операции.

В ходе организации мероприятий, которые включены нами в систему работы по повышению показателей патриотического воспитания, было заметно, что приобщение детей к таким значимым моментам, их совместная деятельность со взрослыми, меняло их отношение к патриотическим представлениям, делало их более осознанным и ценностным, это проявлялось в высказываниях детей, в их ответственном и серьезном отношении к выполняемым делам.

Хочется отметить, что система нашей работы по патриотическому воспитанию включала в себя не только участие детей во внеурочных мероприятиях, мы посчитали уместным использовать и потенциал учебной деятельности.

К примеру, на уроках окружающего мира, при изучении тем, связанных с особенностями географического ландшафта нашей страны, о ее природных ресурсах и богатствах, о разнообразии природного и животного миров России, о многообразии культурных и исторических традиций, мы пытались использовать дл осознания детьми уникальности нашей страны и формирования за нее чувства гордости и патриотизма.

На уроках изобразительного искусства мы знакомили детей с произведениями искусства наших знаменитых земляков, в частности для многих школьников было открытием то, что Василий Иванович Суриков является нашим земляком, что вызвало неподдельный интерес к его знаменитым произведениям, которые мы посмотрели в ходе виртуальной экскурсии в Третьяковскую галерею и Музей изобразительных искусств.

Обратим внимание на то, что современные цифровые ресурсы, конечно же, способствуют повышению мотивации школьников к участию в мероприятиях патриотической направленности, так как они им интересны своей динамичностью и яркостью. Мы активно использовали возможности виртуальных экскурсий, образовательных видеороликов, использовали интерактивные карты, презентации с помощью мультимедиа, а также «оживляли» исторических персонажей с помощью нейросетей.

На данном этапе нашей работы мы только начали привлекать родителей к участию в мероприятиях патриотической направленности, однако, впоследствии мы намерены сделать их позицию максимально активной, так как убеждены, что активность членов семьи школьников, их осознанное мотивированное и ценностное отношение к реализуемым проектам, выполняемым заданиям, позволит изменить и отношение детей к патриотическим ценностям.

Учитывая тот принцип, что именно в семье происходит закладывание основ любви к родным и близким, к Родине, формируется уважительное и осознанное отношение к истории и традициям своей страны, мы планируем разработать систему мероприятий, в которых будет идти речь о семейных сложившихся традициях, ценностях, связанных с историей семьи, с необходимостью узнавать и заниматься поиском информации, общаться с родственниками, возможно написать им, позвонить, найти тех роднеых, с которыми, возможно, давно не общались, для того чтобы семейные проекты, что позволит нам обеспечить соблюдение этого принципа и привлечь родителей, а также других членов семьи третьеклассников в процесс патриотического воспитания.

После проведения повторной диагностики, в ходе которой мы также осуществляли комплексный мониторинг

показателей сформированности у третьеклассников показателей патриотического воспитания, мы подвели итоги и проанализировали полученные данные.

Нами был использован тот же самый диагностический инструментарий, кроме того, мы осуществляли анализ поведения детей, их отношения к проводимым в школе мероприятиям патриотической направленности, к учебной деятельности, к отметкам, получаемым ими. В школе введется дисциплинарный журнал в который заносятся нарушения в поведении допускаемые обучающимися, мы отслеживали статистику нарушений третьеклассников в течении учебного года, можем видеть что количество нарушений в данном классе постепенно снижается и мы считаем, что данная статистика обусловлена той результативной системой патриотического воспитания, которую мы сопровождаем в нашей экспериментальной работе.

Успеваемость мы отслеживали по классному журналу, причем, обращаем внимание на то, что учебная успеваемость не является основным показателем при подведении итогов диагностики, но тем не менее во многом определяет возросшее чувство общей ответственности у третьеклассников. хотим отметить, что успевающие ученики, это те, кто обучается на 4 и 5 их количество также возросло.

Необходимо отметить, что обучающиеся стали более дисциплинированными, вырос общий уровень показатель успеваемости, дети стали активнее принимать участие в различных акциях и больше проявлять интерес к проведению мероприятий, после проведения анкетирования среди родителей, были получены положительные ответы о нашей деятельности направленной на патриотическое воспитание школьников. Более того, мы обратили внимание на то, что дети стали инициировать свое участие в конкурсах, сами стали предлагать организовать в школе соревнования между классами по написанию сочинений об истории семьи, а также детьми был предложен конкурс – кто знает больше своих предков, очевиден стал интерес школьников к истории своего города, края, страны.

Это выражается в конкретных качественных количественных показателях. В частности, если детей с низким уровнем патриотической воспитанности было десять человек, то при повторной диагностике таких детей осталось 7 человек, обратим особое внимание на то что средний показатель повысился, если при первоначальной диагностике детей со средним уровнем было двенадцать человек, то при повторной их стало тринадцать, однако, нет повода для беспокойства, так как на средний уровень перешли трое детей продемонстрировавшие сначала низкий уровень патриотической воспитанности, а со среднего уровня патриотической воспитанности двое перешли на высокий уровень, и он составил при повторном обследовании шесть человек вместо четырех.

Выводы. В настоящее время наша опытно-экспериментальная работа продолжается, мы находимся в поиске новых интересных форм привлечения детей к осознанному и мотивированному ценностному пониманию основ своей гражданской идентичности и целостности.

Таким образом, результативность проведенной нами опытно-исследовательской работы выражается в динамике представлений школьников о патриотизме, культурных традициях своей семьи, города, края, системе ценностей в интересах государства. Ученики стали проявлять заинтересованность в школьных праздниках, стали активнее участвовать в жизни школы, более уважительно относиться друг к другу.

Литература:

1. Осипов, Н.Д. Проблемы воспитания патриотизма у молодежи в современных условиях развития российского общества / Н.Д. Осипов, Н.Ю. Невраева, А.МС. Кабанов, О.Ю. Яценко // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 4-1. – С. 185-195

2. Пономарев, П.А. Патриотическое воспитание современной российской молодежи: проблемы и перспективные направления / П.А. Пономарев, В.В. Шалин, С.И. Самыгин // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № 2. – С. 95-102

3. Черкесова, Е.В. Психолого-педагогические аспекты формирования гражданско-патриотических качеств личности подростка / Е.В. Черкесова // Проблемы воспитания. – № 5. – С. 99-102

Педагогика

УДК 372.857

магистрант второго года обучения Гамова Ксения Владимировна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Горячева Ольга Александровна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Коротков Олег Владимирович
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные подходы к организации образовательного процесса с одарёнными учащимися на уроках биологии с применением современных образовательных технологий. Особое внимание уделяется теоретическим и практическим аспектам реализации инновационных методик в условиях современной школы. Представлен детальный анализ эффективности различных педагогических подходов, направленных на развитие интеллектуального и творческого потенциала школьников. Исследованы методические аспекты внедрения инновационных форм работы в биологическое образование, включая проектную деятельность, исследовательские методы и информационно-коммуникационные технологии. Актуальность исследования обусловлена необходимостью совершенствования системы работы с одарёнными учащимися в условиях модернизации образования. Биология как фундаментальная наука предоставляет широкие возможности для реализации творческого потенциала учащихся, развития их исследовательских навыков и формирования научного мировоззрения. Практическая значимость исследования заключается в разработке методических рекомендаций по организации образовательного процесса с одарёнными школьниками, создании системы заданий различного уровня сложности, а также в формировании банка методических материалов для учителей биологии.

Ключевые слова: образовательные технологии, одарённые дети, биология, современное образование, инновационное обучение.

Annotation. The article discusses current approaches to organizing the educational process with gifted students in biology

lessons using modern educational technologies. Special attention is paid to the theoretical and practical aspects of the implementation of innovative methods in modern schools. A detailed analysis of the effectiveness of various pedagogical approaches aimed at developing the intellectual and creative potential of schoolchildren is presented. The methodological aspects of the introduction of innovative forms of work in biological education, including project activities, research methods and information and communication technologies, have been studied. The relevance of the research is determined by the need to improve the system of work with gifted students in the context of modernization of education. Biology as a fundamental science provides ample opportunities for the realization of students' creative potential, the development of their research skills and the formation of a scientific worldview. The practical significance of the research lies in the development of methodological recommendations for the organization of the educational process with gifted schoolchildren, the creation of a system of tasks of various levels of complexity, as well as in the formation of a bank of methodological materials for biology teachers.
Key words: educational technologies, gifted children, biology, modern education, innovative learning.

Введение. В современных условиях развития образования особую актуальность приобретает проблема выявления и развития одарённости у школьников [16]. Одарённые дети требуют особого подхода в обучении, поскольку их познавательные способности и интересы выходят за рамки стандартной программы [9]. Биология как наука, изучающая живую природу во всём её многообразии, предоставляет широкие возможности для реализации творческого потенциала учащихся [1].

Актуальность настоящей темы работы обусловлена несколькими факторами. Во-первых, в условиях модернизации образования возрастает потребность в подготовке высококвалифицированных специалистов, способных к инновационной деятельности. Во-вторых, существующая система образования не в полной мере отвечает потребностям одарённых детей в реализации их потенциала [8]. В-третьих, биология как фундаментальная наука обладает значительным образовательным и развивающим потенциалом [1].

Изложение основного материала статьи. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании и практической разработке эффективной модели организации образовательного процесса с одарёнными обучающимися на уроках биологии посредством внедрения современных образовательных технологий, направленной на развитие их интеллектуального и творческого потенциала [11].

Сущность проблемы состоит в необходимости разработки и внедрения эффективной модели организации образовательного процесса, которая позволила бы максимально реализовать потенциал одарённых детей в контексте биологического образования с использованием современных педагогических технологий [5].

На основе анализа проблемы можно выдвинуть следующую гипотезу: «систематическое применение современных образовательных технологий в процессе обучения биологии одарённых школьников способствует существенному повышению уровня развития их интеллектуального и творческого потенциала, что проявляется в улучшении показателей познавательной активности, исследовательских навыков, творческого мышления и качества предметных знаний».

Анализ существующих исследований показывает, что проблема работы с одарёнными детьми в контексте биологического образования достаточно широко освещена в научной литературе [2]. Теоретические основы работы с одарёнными детьми были заложены в трудах таких учёных, как А.Г. Асмолов, Н.С. Лейтес, В.А. Крутецкий.

Современные исследования в области биологического образования (И.Ю. Выгодчикова [2], Н.В. Матяш [10]) акцентируют внимание на необходимости создания специальной образовательной среды для одарённых детей. Методологические аспекты работы с одарёнными учащимися в контексте естественнонаучного образования рассмотрены в работах Г.К. Селевко [12], И.П. Подласого [11].

Научная новизна данного исследования заключается в следующем:

- разработке комплексной модели работы с одарёнными детьми на уроках биологии [15];
- обосновании эффективности применения современных образовательных технологий [4];
- создании системы методических материалов для работы с одарёнными учащимися [13];
- выявлении специфических особенностей реализации различных образовательных технологий в контексте биологического образования [14].

Методологическая база исследования построена на фундаментальных подходах к организации образовательного процесса, что позволило провести всесторонний и глубокий анализ проблемы работы с одарёнными детьми в контексте биологического образования [6].

Теоретическая основа работы опирается на ключевые принципы педагогической науки, включая научность, системность и последовательность в изучении материала. Особое внимание уделяется методологическим принципам, которые обеспечивают достоверность и обоснованность полученных результатов [5].

В ходе исследования были применены как теоретические методы (анализ научной литературы, обобщение педагогического опыта, моделирование образовательных процессов), так и эмпирические методы (эксперимент, диагностика, мониторинг результатов обучения) [17]. Такой комплексный подход позволил всесторонне изучить особенности работы с одарёнными детьми в рамках биологического образования.

Методологическая целостность исследования обеспечивается взаимосвязью всех компонентов: от выбора подходов к организации обучения до оценки эффективности применяемых методик [5]. Это создаёт прочную основу для глубокого анализа проблемы и выработки практических рекомендаций по работе с одарёнными учащимися [11].

Особое значение имеет то, что методологическая база исследования позволяет не только выявить существующие проблемы в работе с одарёнными детьми, но и предложить пути их решения в контексте современного биологического образования.

Системный подход выступил в качестве основополагающего методологического инструмента, обеспечив целостность и комплексность исследования [6]. Благодаря его применению образовательный процесс был рассмотрен как сложная, динамическая система, состоящая из множества взаимосвязанных элементов, каждый из которых играет важную роль в развитии одарённости учащихся. Такой подход позволил выявить причинно-следственные связи между различными компонентами образовательного процесса и их влиянием на развитие одарённых детей [18].

Личностно-ориентированный подход стал ключевым в построении индивидуальной траектории развития каждого учащегося. Он позволил не только учитывать уникальные особенности и способности каждого ученика, но и создавать максимально благоприятные условия для раскрытия и развития его природного потенциала. Особое внимание уделялось формированию индивидуальной образовательной среды, способствующей оптимальному развитию способностей каждого учащегося [8].

Деятельностный подход заложил прочную основу для развития одарённости через активную познавательную деятельность [16]. В рамках данного подхода особое значение придавалось организации практической работы учащихся, развитию их исследовательских навыков и формированию умений самостоятельно приобретать знания [14]. Это позволило

создать условия для естественного развития творческого потенциала учащихся в процессе активной познавательной деятельности.

Компетентностный подход обеспечил объективность оценки результатов обучения и развития ключевых компетенций учащихся [3]. Он позволил определить конкретные показатели и критерии оценки эффективности применяемых методик, а также разработать систему мониторинга развития компетенций учащихся.

Экспериментальная база исследования была сформирована на базе различных общеобразовательных учреждений, что обеспечило репрезентативность полученных результатов. В исследовании приняли участие учащиеся 7-11 классов.

Особое внимание в ходе исследования уделялось материально-технической базе кабинетов биологии. Современные образовательные технологии требовали соответствующего оснащения, включающего: цифровые лаборатории, интерактивное оборудование, специализированное программное обеспечение, наглядные пособия и демонстрационные материалы, лабораторную базу для проведения исследований.

Методологический инструментарий исследования включал широкий спектр методов, каждый из которых выполнял свою специфическую функцию:

- педагогический эксперимент позволил проверить эффективность применяемых методик в реальных условиях образовательного процесса;
- наблюдение дало возможность отследить динамику развития учащихся в естественных условиях;
- тестирование обеспечило количественную оценку результатов обучения;
- анкетирование позволило получить качественную информацию от участников эксперимента;
- статистическая обработка данных обеспечила достоверность полученных результатов.

Комплексный анализ полученных данных, включающий как качественные, так и количественные показатели, позволил сделать обоснованные выводы об эффективности применяемых методик и разработать практические рекомендации по их дальнейшему использованию в образовательном процессе.

Эмпирическая часть исследования. Исследование проводилось на базе муниципального общеобразовательного учреждения Средняя общеобразовательная школа № 20 имени Н.З. Бирюкова» в городе Орехово-Зуево, Московская область.

В эксперименте приняли участие обучающиеся 7-11 класса в количестве 25 человек, из которых 14 девочек и 11 мальчиков в возрасте 13-17 лет, имеющие различный уровень успеваемости по биологии. Из общего числа участников было выявлено 7 одарённых учащихся (28% от общего состава класса), показавших высокий уровень познавательных способностей и интереса к естественно-научному направлению.

Гипотеза исследования предполагала, что применение современных образовательных технологий в работе с одарёнными детьми на уроках биологии приведёт к повышению эффективности развития их интеллектуального и творческого потенциала. Для проверки гипотезы был организован педагогический эксперимент, который включал три основных этапа.

- Диагностический этап (продолжительность: 2 недели).
  - Проведение первичной диагностики уровня развития одарённости.
  - Выявление индивидуальных особенностей учащихся.
  - Определение исходного уровня познавательной активности.
  - Оценка базовых исследовательских навыков.
- Формирующий этап (продолжительность: 6 месяцев).
  - Внедрение современных образовательных технологий.
  - Реализация индивидуальных образовательных траекторий.
  - Организация проектной деятельности.
  - Проведение исследовательских работ.
- Контрольный этап (продолжительность 2 недели).
  - Повторная диагностика показателей одарённости.
  - Оценка эффективности проведённых мероприятий.
  - Сбор и анализ полученных данных.

В ходе эксперимента использовались следующие диагностические инструменты: тестирование познавательного интереса, наблюдение за учебной деятельностью, анкетирование учащихся, анализ продуктов творческой деятельности, экспертная оценка работ.

Результаты исследования наглядно представлены в Таблице 1, демонстрирующей динамику развития показателей одарённости.

Таблица 1

Динамика развития показателей одарённости

Показатели	Начальный этап (%)	Конечный этап (%)
Уровень познавательной активности	65	87
Развитие исследовательских навыков	58	82
Творческий потенциал	62	85
Качество знаний	74	91

Проведённая статистическая обработка данных показала: значимость различий на уровне $p<0.05$; коэффициент корреляции между применением технологий и результатами обучения $r=0.82$; эффективность внедрения технологий составила 78%; статистически достоверный рост всех исследуемых показателей.

Полученные данные свидетельствуют о положительной динамике развития показателей одарённости у участников эксперимента. Особенно заметный прогресс наблюдается в развитии познавательной активности и качества знаний, что подтверждает эффективность применённых педагогических технологий.

Таким образом, внедрение современных образовательных технологий существенно повысило мотивацию обучающихся к изучению биологии [1]. Проектная деятельность оказалась эффективным инструментом развития исследовательских компетенций школьников. Использование информационно-коммуникационных технологий обеспечило доступ к современным источникам информации и расширило возможности образовательного процесса [9].

Игровые технологии продемонстрировали свою высокую эффективность в повышении качества усвоения учебного

материала. Успешная реализация поставленных задач стала возможной благодаря ряду ключевых факторов. Индивидуальный подход к обучению позволил учитывать особенности каждого учащегося и создавать оптимальные условия для развития его способностей [14].

Создание проблемных ситуаций стимулировало познавательную активность и самостоятельность учащихся. Целенаправленная работа по формированию исследовательских навыков способствовала развитию творческого потенциала школьников.

Выводы. Проведённое исследование показало отличные результаты в области применения современных образовательных технологий при работе с одарёнными обучающимися на уроках биологии [1; 16]. Статистический анализ данных выявил существенную динамику в развитии как интеллектуальных, так и творческих способностей школьников, что убедительно доказывает необходимость и целесообразность внедрения инновационных методик в образовательный процесс [5; 6].

Практическая ценность полученных результатов многогранна и охватывает различные аспекты педагогической деятельности [7]. В ходе исследования была создана эффективная модель работы с одарёнными детьми, которая включает в себя комплексную систему методических материалов для педагогов. Разработаны чёткие критерии оценки результативности применяемых технологий, а также определены наиболее благоприятные условия для раскрытия и развития одарённости у учащихся [9].

На основе полученных данных были сформулированы конкретные практические рекомендации, которые могут быть успешно применены в образовательном процессе. Особое внимание уделяется дифференцированному подходу в организации обучения, который предполагает разработку индивидуальных образовательных маршрутов, создание заданий разного уровня сложности, организацию групповой работы с учётом способностей каждого ученика и адаптацию темпа обучения под индивидуальные возможности учащихся [4].

Важным аспектом практической реализации является проектная деятельность, выступающая ключевым элементом развития компетенций учащихся [10]. Она включает внедрение междисциплинарных проектов, организацию исследовательских работ, развитие навыков самостоятельной работы и формирование умений публичного представления результатов [15].

Исследовательские методы обучения играют неотъемлемую роль в образовательном процессе. Они реализуются через проведение лабораторных работ исследовательского характера, организацию биологических экспериментов, анализ научной литературы и работу с современными информационными источниками [12].

Интеграция информационно-коммуникационных технологий в образовательный процесс открывает новые возможности для обучения. Это включает использование цифровых лабораторий, применение образовательных платформ, создание мультимедийных проектов и работу с биологическими базами данных [13].

Перспективы дальнейших исследований направлены на расширение экспериментальной базы с включением различных образовательных учреждений [2]. Планируется разработка новых методических материалов, учитывающих современные требования, создание системы мониторинга результативности образовательного процесса и совершенствование методов выявления и развития одарённости [14].

Особое внимание следует уделить формированию банка индивидуальных образовательных траекторий, разработке программ дополнительного образования и созданию условий для максимального раскрытия потенциала одарённых учащихся. Важным направлением является интеграция биологического образования с другими естественнонаучными дисциплинами [1]. Также, особое внимание необходимо уделить разработке системы ранней диагностики одарённости, созданию методических рекомендаций для педагогов, формированию банка образовательных ресурсов, развитию сетевого взаимодействия образовательных учреждений и организации научно-методического сопровождения работы с одарёнными детьми [16].

Таким образом, проведённое исследование не только подтвердило эффективность применения современных образовательных технологий в работе с одарёнными детьми, но и заложило прочную основу для дальнейшего развития системы биологического образования. Определены конкретные направления совершенствования образовательного процесса, которые могут быть успешно реализованы в практике современной школы [6].

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Психология личности: культурно-историческое понимание развития человека / А.Г. Асмолов. – М.: Смысл, 2020. – 448 с.

2. Выгодчикова, И.Ю. Инновационные технологии в современном образовании / И.Ю. Выгодчикова // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 3. – С. 45-49

3. Галеева, Л.И. Технология проектирования компетентностей как результатов образования / Л.И. Галеева // Педагогические науки. – 2022. – № 2. – С. 15-19

4. Григорьев, Д.В. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор: пособие для учителя / Д.В. Григорьев. – М.: Просвещение, 2021. – 224 с.

5. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 2020. – 544 с.

6. Загвязинский, В.И. Теория обучения: современная интерпретация / В.И. Загвязинский. – М.: Академия, 2021. – 256 с.

7. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – М.: Юрайт, 2022. – 462 с.

8. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьников / В.А. Круиецкий. – М.: Просвещение, 2020. – 398 с.

9. Лейтес, Н.С. Возрастная одаренность школьников / Н.С. Лейтес. – М.: Академия, 2021. – 320 с.

10. Матяш Н.В. Проектная деятельность в современном образовании / Н.В. Матяш. – М.: Флинта, 2022. – 240 с.

11. Петрова, А.В. Инновационные методики работы с одаренными детьми в предметной области «Биология» / А.В. Петрова, П.И. Сидоров // Образование и наука. – 2024. – С. 112-125

12. Подласый, И.П. Педагогика. Новый курс: учебник для студ. высш. учеб. Заведений / И.П. Подласый. – М.: ВЛАДОС, 2021. – 528 с.

13. Селевко, Г.К. Современные образовательные технологии / Г.К. Селевко. – М.: Народное образование, 2020. – 256 с.

14. Смирнов, Н.К. Сберегающие образовательные технологии в современной школе / Н.К. Смирнов. – М.: АПК и ПРО, 2021. – 168 с.

15. Столяренко, Л.Д. Педагогическая психология / Л.Д. Столяренко. – Ростов н/Д: Феникс, 2022. – 384 с.

16. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика: теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М.: Изд-во МГУ, 2020. – 264 с.

17. Шадриков, В.Д. Способности и одаренность человека / В.Д. Шадриков. – М.: Логос, 2021. – 284 с.

18. Эльконин, Д.Б. Психология развития: учебное пособие / Д.Б. Элькопин. – М.: Академия, 2022. – 368 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Гладков Алексей Владимирович
Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени
Маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень);
кандидат педагогических наук, доцент, преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Глухих Татьяна Анатольевна
Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени
Маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень);
кандидат экономических наук, доцент, старший преподаватель кафедры военно-политической работы в войсках (силах) Медведева Любовь Борисовна
Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени
Маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень)

ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ НАВЫКОВ

Аннотация. В статье рассмотрена сущность геймификации образовательного процесса. Изучено понятие «лидерские навыки» и его многогранность применительно к военной среде. Рассмотрены особенности использования геймификации, в том числе с применением цифровых технологий, для развития лидерских навыков в образовательной среде учебного заведения. Определено, что внедрение геймификации требует достижения баланса между использованием игровых элементов и решением основных задач, решаемых на занятиях. Проведено исследование, направленное на установление мнения педагогов о месте геймификации в процессе развития лидерских навыков у курсантов. Результаты показывают, что многие педагоги применяют геймификацию в своей деятельности, в том числе для того, чтобы развить лидерство. Определено, что наибольшее предпочтение они отдают групповым образовательным квестам и игровым заданиям в виде проектов, так как действуя совместно, курсанты учатся руководить, распределять задачи и ответственность, а также определять стимулы, что подкрепляется системой достижений. Установлено, что геймификация образовательного процесса посредством использования компьютерных игр представляет интерес для педагогов, но они выделяют ряд сложностей, которые затрудняют их внедрение, например, ограниченные временные ресурсы и необходимость использования дорогостоящего оборудования.

Ключевые слова: геймификация, игра, цифровые технологии, курсанты, педагог, лидерские навыки, образовательный процесс.

Annotation. The article examines the essence of gamification of the educational process. The concept of «leadership skills» and its versatility in relation to the military environment are studied. The features of using gamification, including the use of digital technologies, for the development of leadership skills in the educational environment of an educational institution are considered. It is determined that the introduction of gamification requires achieving a balance between the use of game elements and solving the main tasks solved in the classroom. A study was conducted aimed at establishing the opinion of teachers about the place of gamification in the process of developing leadership skills among cadets. The results show that many educators use gamification in their activities, including in order to develop leadership. It was determined that they give the greatest preference to group educational quests and game tasks in the form of projects, since by acting together, cadets learn to lead, assign tasks and responsibilities, as well as identify incentives, which is supported by a system of achievements. It has been established that gamification of the educational process through the use of computer games is of interest to teachers, but they identify a number of difficulties that make it difficult to implement them, for example, limited time resources and the need to use expensive equipment.

Key words: gamification, game, digital technologies, cadets, teacher, leadership skills, educational process.

Введение. В настоящее время геймификация получает все большее распространение в системе образования, в которой продолжается поиск путей модернизации. Игровые технологии уже давно включены в образовательный процесс, но с каждым годом они обновляются и дополняются, чтобы сделать процесс обучения и воспитания более эффективным и современным. Геймификация не предполагает полный переход на использование игровых приемов, но делает их важной частью учебных занятий. В системе профессионального образования с помощью нее развиваются как специальные знания по выбранному направлению подготовки, так и различные мягкие (soft skills) и жесткие (hard skills) навыки, которые необходимы для выполнения трудовых функций и для повседневной жизни.

В то же время в условиях политической нестабильности во всем мире актуальным является вопрос формирования лидерских навыков у курсантов военных учебных заведений, так как от военнослужащих зависит защита и обеспечение обороноспособности страны. Тем, насколько у них теоретически и практически развиты лидерские качества, определяется способность военных применять их при выполнении боевых задач. Геймификация может использоваться как инструмент развития лидерства, так как, выполняя задания в игре, курсанты приобретают опыт взаимодействия, совместного принятия решений, оказания помощи и поддержки, а также совершенствуют эмоциональную грамотность. При этом внедрение геймификации требует достижения баланса между использованием игровых элементов и решением основных задач, решаемых на занятиях.

Изложение основного материала статьи. А.И. Буенцова, В.В. Левченко отмечает, что геймификация в образовании может выражаться в использовании игровых элементов, стандартных игр и игровых платформ [1]. С.С. Чагин подчеркивает, что геймификация является мировым образовательным трендом, который позволяет сделать учебный процесс цифровым и заключается во внедрении игровых техник в области, которые главным образом базируются на других способах действия. Для этого применяются образовательные квесты, персонажи и задания [8]. Ю.С. Лякина, Т.Г. Захарова утверждают, что геймификация в условиях необходимости передачи и усвоения больших объемов учебного материала позволяет снизить стресс и эмоциональную нагрузку у всех участников образовательных отношений. Это достигается в том числе посредством использования системы мотивации, которая выбрана педагогом. Чаще всего применяются баллы, бейджи и рейтинг, например, многих стимулирует к дальнейшему продвижению желание занять первую строчку в общей таблице [5].

Геймификация может проводиться как с помощью цифровых инструментов, так и без них, ее основная особенность заключается в создании сюжета, системы баллов и достижений, а также разных уровней сложности, за счет чего у курсантов повышается мотивация и возрастает интерес к происходящему. В то же время обучение направлено не только на формирование профессиональных компетенций, но и на всестороннее развитие личности и расширение кругозора. Выпускник, чтобы стать конкурентоспособным специалистом, должен обладать рядом характеристик, к которым относятся и лидерские навыки, так как общество и государство нуждаются в инициативных людях, которые способны организовать деятельность окружающих, воодушевить их и составить план действий. Геймификация благодаря использованию игровых

форм позволяет создать обстановку, в которой лидерские навыки будут формироваться и совершенствоваться. При этом важно найти баланс между включением развлекательных элементов и использованием стандартных методов обучения, чтобы у курсантов не возникло излишней расслабленности.

В.Э. Малашкевич, рассматривающий лидерские навыки военнослужащих, отмечает, что к ним относятся тактические и технические знания, а также умение управлять работой подчиненных, осуществлять контроль за исполнением задач, поддерживать боевой дух и воодушевлять личный состав. По мнению автора, основывающемся на проведенном анкетировании курсантов и анализе их академической успеваемости, одним из наиболее эффективных приемов для формирования лидерских навыков являются военные игры [6]. Для их организации могут использоваться традиционные способы и цифровые технологии. Участие в военных играх благодаря воссозданию обстановки, приближенной к реальности, дает курсантам возможность увидеть, как проводятся боевые действия, сыграть различные роли и научиться совместно достигать общие цели, что требует наличия каждой команде лидера, который сможет определить, что необходимо сделать для выполнения заданий. Соревнование между командами мотивирует курсантов со всей серьезностью отнестись к процессу, чтобы не подвести товарищей и получить положительную оценку. Система достижений и разделение заданий по уровням сложности заставляет команду придерживаться единой тактики, доверять лидеру и разумно подходить к использованию временных ресурсов. Кроме того, в процессе формирования лидерских навыков, курсанты начинают в полной мере осознавать важность исполнения приказов и поручений, поскольку от их добросовестности и ответственности зависит итоговый результат.

В научных работах последних лет под лидерскими навыками понимаются качества и навыки, которые необходимы для интеграции человека в общество; становления его специалистом, способным выдержать конкуренцию на рынке труда; осуществления управления различными группами людей; осуществления общественно полезной деятельности и формирования активной жизненной позиции [2; 7]. В образовательной среде учебного заведения должны быть созданы соответствующие организационно-педагогические условия и реализованы направления деятельности, присоединяясь к которым курсанты смогут развить и применить лидерские навыки.

В.О. Костюк, Р.Э. Зекирьяев подчеркивают, что цифровые технологии, будучи грамотно встроенными в образовательный процесс, могут использоваться для развития лидерства [4]. Применительно к геймификации это может выражаться в задействовании игровых образовательных платформ. Кроме того, курсантам, обладающим достаточными знаниями в области программирования и тестирования, может быть предложено создание игр на военную тематику или посвященных конкретной дисциплине или теме. Впоследствии они могут использоваться педагогом на занятиях для формирования теоретических знаний и практических умений. Работая в команде над разработкой игры, курсанты учатся находить компромиссы, разделять ответственность, руководить процессом, определять этапы деятельности и стимулы. Каждый из них сможет стать лидером, увидеть, как это делают его товарищи, и позаимствовать у них какие-либо приемы.

Е.А. Коростелева, Я.Ю. Петунин отождествляют понятия геймификация и игровой дизайн, то есть цель данной технологии состоит не в замене процесса обучения игровой деятельностью, а в придании ему ее внешнего облика. Авторы отмечают, что геймификация помогает развить навык командной работы, которым должен обладать каждый лидер [3]. При работе над совместным проектом перед курсантами встает необходимость организации своей деятельности, где каждый из них должен проявить себя и внести вклад в общий результат. Как показывает практика, даже курсанты, занимающие пассивную позицию на занятиях, сталкиваясь с ситуацией, когда действия участников команды нуждаются в координации, а явный лидер отсутствует, берут на себя роль руководителя. Использование заданий на основе игровых элементов позволяет курсантам почувствовать себя более расслабленными и уменьшить страх перед неудачей. Таким образом, геймификация становится необходимым инструментом для развития лидерства у курсантов независимо от того, на каком курсе они обучаются. При этом в первый год обучения она способствует более мягкому протеканию процесса адаптации и помогает курсантам самовыражаться, так как в игре они сразу могут обозначить себя и показать свои навыки.

С целью установления мнения педагогов о месте геймификации в процессе развития лидерских навыков у курсантов в первом семестре 2025-2026 учебного года было проведено исследование в форме опроса среди 40 педагогов Тюменского высшего военно-инженерного командного училища им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ. В первую очередь нужно было установить, используют респонденты в своей профессиональной деятельности геймификацию: 77,5% педагогов дали утвердительный ответ, а 22,5% – отрицательный. Стоит отметить, что включение игровых элементов положительно сказывается на психологическом климате внутри группы и позволяет понизить напряжение или снять у курсантов усталость после выполнения монотонной работы.

Далее респондентам был задан вопрос «Какие, по Вашему мнению, лидерские качества и навыки нужно развивать у курсантов?», ответы на который распределились следующим образом: быстрое принятие решений в нестабильной обстановке (40%), умение выстраивать взаимодействие с окружающими, давать поручения и распределять обязанности (22,5%)умение составлять прогноз событий и план действий (20%), стрессоустойчивость (17,5%). Безусловно, это не все характеристики военнослужащих, которые необходимо формировать при развитии лидерства, поскольку их деятельность является сложной и многоаспектной.

На вопрос «Какие формы организации учебной деятельности курсантов с использованием геймификации Вы считаете наиболее подходящими для формирования у них лидерских навыков?» были получены ответы: образовательные квесты (37,5%), ролевые игры (30%), игры, связанные с осуществлением проектной деятельности в группах (17,5%), выполнение заданий с помощью игровых образовательных платформ (15%). Статистика показывает, что педагоги подчеркивают важность групповых форм работы для развития лидерства, поскольку, действуя совместно, курсанты учатся брать на себя ответственность, мотивировать, поддерживать, а также распределять лидерство, что учит договариваться и доверять друг другу.

Кроме того, было установлено, что педагоги выделяют сложности введения в образовательный процесс геймификации с использованием компьютерных игр:

– ограниченные временные ресурсы. В настоящее время на многих педагогов возложено большое количество обязанностей, которые требуют внимания и приложения больших усилий. При этом изучение геймификации, компьютерных игр и игровых платформ, а также их особенностей и возможностей с точки зрения построения с их использованием учебных занятий – это сложный и долгий процесс;

– недостаточный уровень профессиональной подготовки некоторых педагогов. Необходимо, чтобы в курсы повышения квалификации были включены методические рекомендации по использованию игровых образовательных платформ и современных технологий;

– изменение модели отношений между участниками образовательных отношений. Геймификация не предполагает отказ от стандартных взаимоотношений педагогов и курсантов, но требует наличия у них специальных знаний, создания новых приемов оценивания и поощрения;

– необходимость использования дорогостоящего оборудования. Не все учебные заведения обладают достаточным

финансированием, которое сделает возможным приобретение современных компьютеров;

– обеспечение безопасности в сети. Использование различных цифровых платформ и сервисов сопровождается рядом рисков и угроз, которые связаны с заражением компьютеров вирусами и утечкой конфиденциальных данных. Их предупреждение предполагает регулярное уведомление педагогов и курсантов о правилах безопасности в Интернете;

– смещение вектора внимания курсантов с учебного процесса на игру. Они могут забыть о главной задаче (усвоение материала и формирование знаний, умений и навыков), делая акцент на дизайне и функционале образовательной игры.

Данные сложности и проблемы со временем решаются или преобразуются в другие, важно понимать, что геймификация посредством использования компьютерных технологий для создания образовательных игр – это обладающий большим потенциалом способ организации деятельности курсантов, который нужно реализовывать, если в ученом заведении предусмотрена такая возможность.

Выводы. Таким образом, геймификация образовательного процесса может проводиться посредством использования игровых приемов или создания специальных игровых сред, которые позволяют разнообразить деятельность курсантов. Ее основным отличием от традиционных подходов к организации учебных занятий является опора на такие элементы, как: сюжет, система баллов, достижения, уровни сложностии квест-технологии. Геймификация является эффективным инструментом развития лидерских навыков, потому что курсанты взаимодействуют друг с другом и получают коммуникативный опыт, выполняя задания в малых группах.

Результаты исследования показывают, что многие педагоги положительно относятся к геймификации образования и отмечают, что она позволяет развить лидерские навыки. Определено, что наибольшее предпочтение они отдают групповым образовательным квестам и игровым заданиям в виде проектов, так как действуя совместно, курсанты учатся руководить, распределять задачи и ответственность, а также определять стимулы, что подкрепляется системой достижений. Установлено, что геймификация образовательного процесса посредством использования компьютерных игр представляет интерес для педагогов, но они выделяют ряд сложностей, которые затрудняют их внедрение, например, ограниченные временные ресурсы и необходимость использования дорогостоящего оборудования.

Литература:

1. Буенцова, А.И. Суть и структура геймификации в сфере образования / А.И. Буенцова, В.В. Левченко // Focus on Language Education and Research. – 2022. – Т. 3. – № 1. – С. 52-61

2. Ермаков, Д.И. Развитие лидерских навыков у студентов высшей школы как способ воспитания активной жизненной позиции / Д.И. Ермаков // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра: материалы VII Междунар. науч. конф., посвящ. развитию университетского образования в России. В 2 т. (Санкт-Петербург, 13 декабря 2024 года). – Санкт-Петербург: СПбГУПТД, 2024. – С. 374-378

3. Коростелева, Е.А. Геймификация как инструмент цифровизации образования / Е.А. Коростелева, Я.Ю. Петунин // Наука и образование: актуальные психологические проблемы и опыт решения: сб. науч. трудов по материалам Междунар. науч.-практ. конф. (Саранск, 15-16 апреля 2021 года). – Саранск: Мордов. гос. пед. ун-т им. М.Е. Евсевьева, 2021. – 21 с.

4. Костюк, В.О. Развитие лидерских навыков у студентов в условиях цифровизации образования / В.О. Костюк, Р.Э. Зекирьяев // Экономика устойчивого развития региона: инновации, финансовые аспекты, технологические драйверы развития в сфере туризма и гостеприимства: материалы XI Междунар. науч.-практ. конф. (Ялта, 26-29 марта 2024 года). – Симферополь: Изд-во Типография «Ариал», 2024. – С. 222-223

5. Лякина, Ю.С. Факторы развития геймификации в образовании / Ю.С. Лякина, Т.Г. Захарова // Вестник науки. – 2022. – Т. 3. – № 12(57). – С. 205-208

6. Малашкевич, В.Э. Развитие лидерских навыков у курсантов военного вуза в процессе профессиональной подготовки / В.Э. Малашкевич // Вестник науки. – 2025. – Т. 4. – № 2(83). – С. 285-290

7. Мельников, Н.Д. Применение событийного подхода для развития лидерских навыков в студенческих патриотических движениях / Н.Д. Мельников // Педагогика и психология образования. – 2025. – № 1. – С. 135-148

8. Чагин, С.С. Геймификация профессионального образования: стоит ли игра свеч? / С.С. Чагин // Профессиональное образование и рынок труда. – 2021. – № 1(44). – С. 26-35

Педагогика

УДК 37.016:37.018.43

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных и социально- экономических дисциплин Гладкова Марина Николаевна
Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени
Маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень);
подполковник, заместитель начальника кафедры военно-политической работы в войсках (силах) Лузан Максим Викторович
Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени
Маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень);
преподаватель кафедры гуманитарных и социально-экономических дисциплин Катасонов Леонид Алексеевич
Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени
Маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень)

МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВЫХ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена многоаспектностью образовательной среды учебного заведения. Определено, что обучение через сотрудничество может привести к улучшению результатов профессиональной подготовки. Однако, деятельность курсантов не ограничивается учебным временем, важный вклад в развитие личностных и профессиональных качеств и навыков вносят внеучебные мероприятия. Представлена характеристика коммуникативных практик, направленных на формирование устойчивых навыков сотрудничества, а также современные методики, которые вызывают наибольший интерес у курсантов. Представлены результаты опроса, проведенного с целью изучения опыта педагогов по формированию устойчивых навыков сотрудничества. Установлено, что они имеют большой опыт в организации коллективной деятельности курсантов и стремятся к развитию у них гибких навыков. Несмотря на это, они до сих пор сталкиваются с рядом трудностей, которые зачастую связаны с пассивным отношением обучающихся к работе в команде, однако это не мешает им продолжать успешно заниматься формированием навыков сотрудничества. Сделан

вывод, что это связано с тем, что они необходимы не только для учебного процесса, но и для обеспечения нормальной жизнедеятельности человека в целом. Важно, чтобы сами курсанты осознавали их значимость и прилагали усилия для успешного осуществления совместной деятельности. Необходимо регулярно проводить рефлексию и давать обучающимся возможность высказаться или выступить с каким-либо предложением.

Ключевые слова: навыки сотрудничества, взаимодействие, коллективная деятельность, педагог, коммуникативные практики, образовательная среда, образовательный квест, внеучебные мероприятия.

Annotation. The relevance of the research is due to the multidimensional educational environment of the educational institution. It is determined that learning through collaboration can lead to improved professional training outcomes. However, the activities of cadets are not limited to academic time, extracurricular activities make an important contribution to the development of personal and professional qualities and skills. The article presents the characteristics of communication practices aimed at developing sustainable cooperation skills, as well as modern methods that are of the greatest interest to cadets. The results of a survey conducted to study teachers' experience in developing sustainable collaboration skills are presented. It is established that they have extensive experience in organizing the collective activities of cadets and strive to develop their flexible skills. Despite this, they still face a number of difficulties, which are often associated with the passive attitude of students to teamwork, but this does not prevent them from continuing to successfully develop cooperation skills. It is concluded that this is due to the fact that they are necessary not only for the educational process, but also for ensuring the normal functioning of a person as a whole. It is important that the cadets themselves are aware of their importance and make efforts to successfully carry out joint activities. It is necessary to conduct regular reflection and give students the opportunity to speak out or make a suggestion.

Key words: cooperation skills, interaction, collective activity, teacher, communicative practices, educational environment, educational quest, extracurricular activities.

Введение. В соответствии с федеральными государственными образовательными стандартами высшего образования формирование навыков сотрудничества с преподавателями и другими обучающимися является обязательным результатом освоения образовательной программы. Они направлены на объединение усилий для быстрого и эффективного выполнения какой-либо деятельности. Кроме того, обучение через сотрудничество может привести к улучшению результатов профессиональной подготовки, поскольку в условиях взаимодействия большинство обучающихся чувствуют большую свободу, не боятся попросить пояснить сложный для их восприятия материал и сохраняют учебную мотивацию.

Возможности каждой дисциплины, изучаемой курсантами, по формированию навыков устойчивого сотрудничества заслуживают отдельного изучения, так как выполняемые задания во многом определяются содержанием рабочей программы. Кроме того, применяемые подходы и технологии влияют на эффективность педагогического воздействия, итоги определенного занятия и результаты обучения в целом, поэтому важно, чтобы преподавательский состав использовал современные методики, значимость которых обоснована с точки зрения актуальных требований к системе образования. В то же время деятельность курсантов не ограничивается учебным временем, важный вклад в развитие личностных и профессиональных качеств вносят внеучебные мероприятия, которые входят в образовательную среду. В этой связи становится необходимым изучение способов формирования навыков устойчивого взаимодействия в условиях ее многоаспектности и целостности.

Изложение основного материала статьи. Одним из значений понятия «устойчивый» в соответствии с толковым словарем Д.Н. Ушакова является «твердый, стойкий, надежный, не поддающийся влияниям» [6]. Характеризуя навыки сотрудничества, оно предполагает, что никакие внешние факторы и изменения не могут лишить человека способности и умения работать в команде, договариваться и сообща достигать успеха в какой-либо области. Устойчивые навыки сотрудничества имеют большое значение для курсантов и выпускников, поэтому в образовательной среде должны быть созданы соответствующие условия для их формирования.

П.А. Гордеева, Д.Ю. Тарасов отмечают, что образовательная среда – это место, где непрерывно совершается большое количество воздействий на курсантов, вследствие чего она рассматривается современными авторами на основании различных характеристик: как культурно-образовательная, развивающая, личностно-ориентированная, здоровьесберегающая, психологически безопасная, а также как присущая определенному учебному заведению [2]. Таким образом, образовательная среда учебного заведения должна организовываться и функционировать с учетом потребностей обучающихся, а также требований к нормальному развитию их личности. Она должна создавать условия на формирования навыков сотрудничества, поскольку умение работать в команде необходимо для современного выпускника и специалиста.

С.М. Сахарова рассматривает коммуникативные практики как способ накопления опыта взаимодействия с окружающими и определяет их в рамках образовательной среды как комплекс методов, применяемых педагогами, с целью реализации коллективного сотрудничества, направленного на трансляцию важнейших социальных норм, убеждений и правил поведения, которые вносят вклад, как в личностное, так и в профессиональное становление. Автором выделяется несколько видов коммуникативных практик:

– интегративные: тренинг (направлен на обучение курсантов основам результативного сотрудничества с последующим использованием их в учебной и повседневной жизни. Тренинги могут проводиться как преподавателями, так и курсантами старших курсов, обучающихся на педагогическом или психологическом направлении подготовки, что также способствует развитию у них навыков организации командной деятельности); флеш-семинар (особенно подходит для снятия напряжения у курсантов первого года обучения, оказавшихся в новой для них образовательной среде. В ходе флеш-семинара происходит активная работа, при которой обучающиеся общаются, узнают важную информацию и вливаются в коллектив, учатся дискутировать); коучинг-сессия (в зависимости от выбранного вида проведения может предполагать групповую беседу обучающихся с педагогами, при которой они обсуждают друг с другом актуальные вопросы, волнующие курсантов, связанные с саморазвитием и процессом обучения);

– виртуальные: видеоконференция (позволяет общаться и выполнять совместные задания удаленно, в процессе чего формируется умение ставить общие цели, задачи, оказывать помощь другому человеку на расстоянии); вебинар (предполагает активное участие курсантов в онлайн-мероприятии, которое может быть построено на основе различных форм групповой работы, что требует от них гибкости и адаптивности для эффективного сотрудничества); интерактивный круглый стол (разделение курсантов на небольшие группы создает условия для выражения каждым из них своего мнения, а контроль за ходом обсуждения не позволит кому-то остаться в стороне и будет способствовать нахождению общего мнения и устранению возникших в ходе этого конфликтов);

– сетевые: онлайн-чат и форум (благодаря тому, что основной способ общения – это текстовые сообщения, курсанты могут в любое время взаимодействовать с педагогами и договариваться с одногруппниками, в том числе с иностранцами, которые могут испытывать трудности во время живого разговора) [5]. Перечисленные коммуникативные практики направлены на формирование как теоретических знаний, так и гибких навыков, к которым относятся навыки сотрудничества, от устойчивости которых во многом зависит успешность обучающихся в различных видах деятельности.

Анализ научно-исследовательской литературы позволил выделить в качестве наиболее эффективных следующие современные и наиболее интересные методики формирования навыков устойчивого сотрудничества в образовательной среде:

– образовательные квесты и квизы. Они основываются на игре и предполагают поэтапное выполнение заданий, при котором обучающиеся действуют как индивидуально, так и совместно: они знакомятся с целями и задачами, затем разделяют между собой роли и делают соответствующие им действия, направленные на получение общего успешного результата, при этом общаясь и поддерживая друг друга, после чего вновь объединяются для демонстрации полученных итогов. В процессе прохождения квеста или квиза курсанты учатся выстраивать коммуникацию и прорабатывают страх перед выступлением и выражением своих идей. Они могут проводиться как с использованием цифровых инструментов, так и без них, а вопросы должны быть разного уровня сложности, однако целесообразно, чтобы они были понятны для обучающихся, соответствовали пройденным темам и предполагали применение усвоенных знаний, приобретенных умений и сформированных навыков. Грамотный подход к организации квестов и квизов способствует как улучшению образовательных результатов, так и сплочению коллектива [1];

– интерактивные беседы, упражнения и дискуссии, направленные на обучение курсантов социальному взаимодействию. Организация в рамках образовательной среды таких мероприятий позволит курсантам узнать теоретические и практические основы сотрудничества, понять себя и собеседника, научит брать на себя ответственность, контролировать эмоции, осознать важность общего дела. В образовательной организации целесообразно реализовать поэтапную программу, состоящую из данных форм деятельности, реализуемых последовательно и сочетающихся с различными методиками (например, «скованные одной цепью», «кораблекрушение») [3];

– внеучебные мероприятия. Навыки сотрудничества развиваются во время работы курсантов над совместными проектами, праздниками и другими событиями, предусмотренными планом воспитательной деятельности. Наиболее распространенными из них являются день первокурсника, посвящение в специальность, фестиваль военно-патриотической песни, конкурс красоты и талантов, а также спортивно-оздоровительные мероприятия. Все они предполагают активную вовлеченность обучающихся, в результате чего помимо формирования умения коммуницировать реализуется их творческий потенциал, совершенствуются личные качества, поддерживаются не только профессиональные знания, но и их интересы из повседневной жизни [4];

– выполнение проектов в рамках социального партнерства. Большие возможности для объединения курсантов несет совместное участие в проектах, выходящих за пределы учебного заведения. Обучающиеся могут присоединяться к различным проектам социальных партнеров учебного заведения, а также участвовать в иных конкурсах регионального и всероссийского уровня, создавая в парах или группах какую-либо разработку, проводя исследование или выдвигая инициативу [7]. Особая эффективность данного способа формирования устойчивых навыков сотрудничества состоит в объединении курсантов, которые имеют схожие увлечения и стремления, а значит, их желание показать отличный результат повысит их стремление к грамотной организации командной работы, распределению ролей и нахождению компромиссов для решения проблемных ситуаций.

Для изучения опыта педагогов по формированию устойчивых навыков сотрудничества было принято решение о проведении опроса, респондентами которого стали 46 преподавателей Тюменского высшего военно-инженерного командного училища им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ. Участие в исследовании приняли сотрудники, которые проводят учебную и воспитательную работу с курсантами. Все они (100%) выразили согласие с утверждением, что формирование устойчивых навыков сотрудничества – это необходимая часть их профессиональной деятельности, без которой итоговые образовательные результаты будут неполными. 60,9% преподавателей отметили, что в настоящий момент у большинства курсантов достигнута высокая устойчивость навыков сотрудничества, а 36,9% респондентов указали, что средняя. При этом один человек посчитал, что устойчивость находится на низком уровне (2,2%).

Далее респондентам нужно было указать, зачем, по их мнению, у курсантов нужно развивать и закреплять навыки сотрудничества. Полученные ответы были распределены следующим образом:

– для повышения эффективности процесса обучения;

– для подготовки к профессиональной деятельности и адаптации к новому коллективу;

– для налаживания контактов в повседневной жизни и совершенствования эмоционального интеллекта;

– для развития когнитивной гибкости, толерантности;

– для развития критического мышления и аналитических способностей;

– для совместного нахождения ответов на сложные вопросы и решения задач, возникающих в рамках образовательной среды и за ее пределами;

– для формирования чувства долга, ответственности и, как следствие, повышения самоценности.

Следующим был задан вопрос «Какие методики Вы используете для формирования и закрепления устойчивых навыков сотрудничества в образовательной среде». Выяснилось, что наиболее распространенными являются проектная деятельность (100%), ролевые игры (76%) и дискуссии (60,9%). Половина опрошенных подчеркнули, что применяют цифровые инструменты и платформы для организации совместной деятельности обучающихся (50%). 21,7% респондентов отметили, что используют в своей деятельности различные тренинги и игры, направленные на сплочение коллектива.

На вопрос «С какими трудностями Вы сталкиваетесь при формировании устойчивых навыков сотрудничества?» были получены следующие ответы: пассивная позиция некоторых обучающихся, не желающих работать совместно и мало вкладывающихся в общий результат (100%), сложности в разделении курсантов на группы, при котором сохраняется их психологический комфорт, поскольку не все из них общаются друг с другом (80,4%), склонность некоторых обучающихся к индивидуальной форме работы нежели к парной или групповой, что снижает их мотивацию к процессу (50%), эмоциональная несдержанность некоторых курсантов, которые при малейших спорах или неудачах начинают конфликтовать или проявляют злость, агрессию (43,4%).

В завершение педагогам нужно было указать, что должна включать в себя образовательная среда для повышения эффективности деятельности по формированию устойчивых навыков сотрудничества. Ими было предложено: создание гайдов и чек-листов для педагогов с готовыми методиками; повышение квалификации по данному направлению; проведение консультаций педагогом-психологом; предоставление всем педагогам возможности использовать современное оборудование и работать в оснащенных аудиториях; популяризация среди обучающихся информации о совместной деятельности и ее преимуществах.

Выводы. Таким образом, формирование устойчивых навыков сотрудничества связано с применением множества методик и практик, которые могут быть успешно включены в образовательный и воспитательный процесс. Важно, чтобы сами курсанты осознавали их значимость и прилагали усилия для успешного осуществления совместной деятельности, иначе эффективность условий, созданных в образовательной среде учебного заведения, будет снижена. Для этого

необходимо регулярно проводить рефлексию и давать обучающимся возможность высказаться или выступить с каким-либо предложением.

Результаты проведенного опроса педагогов свидетельствуют о том, что они имеют большой опыт в организации коллективной деятельности курсантов и стремятся к развитию у них гибких навыков. Несмотря на это, они до сих пор сталкиваются с рядом трудностей, которые зачастую связаны с пассивным отношением обучающихся к работе в команде, однако это не мешает им продолжать успешно заниматься формированием навыков сотрудничества. Это связано с тем, что они необходимы не только для учебного процесса, но и для обеспечения нормальной жизнедеятельности человека в целом.

Литература:

1. Асхадуллина, Н.Н. Использование интеллектуальных квестов и квизов в развитии soft skills будущих педагогов / Н.Н. Асхадуллина, И.А. Талышева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 30-34

2. Гордеева, П.А. Образовательная среда вуза: основные контуры исследования / П.А. Гордеева, Д.Ю. Тарасов // Психопедагогика в правоохранительных органах. – 2024. – Т. 29. – № 3(98). – С. 266-273

3. Ерғожа, А.Қ. Содержание и технологии работы по реализации социального взаимодействия преподавателя и обучаемых / А.Қ. Ерғожа // Инновации в образовании (Казахстан). – 2025. – № 3(79). – С. 4-11

4. Осипов, П.Н. Развитие soft skills студентов технического вуза во внеаудиторной деятельности / П.Н. Осипов, Л.П. Дулалаева // Управление устойчивым развитием. – 2020. – № 6(31). – С. 95-102

5. Сахарова, С.М. Особенности адаптации первокурсников к учебной деятельности средствами коммуникативных практик / С.М. Сахарова // Актуальные проблемы профессионального образования: цели, задачи и перспективы развития: сб. науч. статей по материалам 22-й Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Воронежский филиал РАНХиГС, 26 апреля 2024 года). – Воронеж: Изд.-полиграф. центр «Научная книга», 2024. – С. 307-316

6. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь современного русского языка: словарь / Д.Н. Ушаков. – Москва: Аделант, 2014. – 800 с.

7. Юркина, Н.Н. Особенности реализации дисциплины «Интегративные подходы в преподавании гуманитарных предметов» при обучении студентов педагогических специальностей / Н.Н. Юркина // Преподаватель XXI век. – 2024. – № 4-1. – С. 133-142

Педагогика

УДК 378

кандидат философских наук, доцент Гришин Вадим Васильевич
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);
кандидат искусствоведения, доцент Кислова Оксана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФИЛОСОФСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ

Аннотация. В статье обсуждается возможность и необходимость использования медиатехнологий на уроках истории. Авторы философски обосновывают различия между классической образовательной моделью (лекция, работа с текстом учебника и документами) и новой, медийной. В основе первой лежит рациональность. Уклон на рациональность начинается в эпоху античности. Результатом классической методики преподавания истории является формирование мировоззрения учащихся, исторического мышления. В основе второй – чувственное восприятие. Её итог – мироощущение учеников, проникновение в историческое бытие, переживание исторического события. Авторы предлагают модель урока по теме «Революция 1917 года – погружение в эпоху», в которой показывают возможность использования таких медиатехнологий, как VR-технологии, электронные (например, аудио) архивы, технологии онлайн-таймлайн, документальные хроники и художественные фильмы. Делается вывод о том, что классические методы преподавания истории являются базовыми, поскольку именно они формируют мировоззрение и историческое мышление учащихся. Использование медиатехнологий на уроках истории апеллирует к аудиовизуальному мышлению современных школьников, будет способствовать погружению в историческое событие, его чувственному переживанию, сформирует мироощущение истории, а также повысит мотивацию в изучении предмета.

Ключевые слова: история, медиатехнологии, рациональность, чувственный опыт, историческое бытие, мировоззрение, мироощущение.

Annotation. The article discusses the possibility and necessity of using media technologies in history lessons. The authors philosophically substantiate the differences between the classical educational model (lecture, work with textbook text and documents) and the new media model. The first is based on rationality. The bias towards rationality begins in the era of antiquity. The result of the classical methodology of teaching history is the formation of students' worldview and historical thinking. The second is based on sensory perception. Its result is the students' worldview, insight into historical existence, and experience of a historical event. The authors propose a lesson model on the topic «The 1917 Revolution – immersion in an era», which shows the possibility of using media technologies such as VR technologies, electronic (for example, audio) archives, online timeline technologies, documentaries and feature films. It is concluded that classical methods of teaching history are basic, since they form the worldview and historical thinking of students. The use of media technologies in history lessons appeals to the audiovisual thinking of modern schoolchildren, will contribute to immersion in a historical event, its sensory experience, will form the worldview of history, and will also increase motivation in studying the subject.

Key words: history, media technologies, rationality, sensory experience, historical existence, worldview, worldview.

Введение. История человечества представляет собой корреляцию реальных исторических событий и человеческих чаяний, надежд и идеалов, воплощенных в древних мифах, античных, ренессансных и нововременных утопиях и современных технократических проектах: шумерская мечта о бессмертии в «Эпосе о Гильгамеше», идеальное государство Платона, остров Утопия Томаса Мора, город Солнца Томмазо Кампанеллы, патрофикация Николая Федорова. Однако к XX веку техника настолько изменила мир, что на смену утопическому мышлению в XX веке пришло антиутопическое: человек, еще недавно взахлеб относящийся к технике, вдруг испытал страх от ее мощи и непредсказуемости изменений. В 70-е гг.

XX века стали говорить еще и о футурошоке [9]: человек в быстроменяющемся технологичном мире не успевает адаптироваться и испытывает дезориентацию, психологическую травму. Современный мир динамичен настолько, что у человека нет времени пережить шок изменений: вихрь изменений стал нормой существования.

На данную ситуацию должен чутко реагировать образовательный процесс. Он также меняется, поскольку изменился мир и изменился человек. Техника входит и в образовательное пространство, меняет его. На смену методике приходят педагогические технологии. На смену доски и мелу – сенсорная панель и стилус. На смену историческому тексту – фильмы и медиатехнологии (VR, AR, интерактивные платформы, цифровые архивы).

Важно понимать, что современный педагог и современный ученик – это зачастую люди, которые принадлежат разным мирам. Педагог – человек логоцентрическо-письменной культуры, ученик – образно-визуальной [2; 6]. Это изначально две разные парадигмы мышления. Подрастающее поколение находится в условиях цифровых сред, и процесс социализации происходит в плотно организованном информационном пространстве с динамично меняющимися технологическими возможностями, которые обеспечивают деятельность и развитие личности. Логоцентрически мыслящий педагог, если он хочет быть услышан образно-визуально мыслящим учеником, должен «говорить» на его языке. В этом контексте применение медиатехнологий в процессе обучения, соответствующих социально-образовательной действительности, видится востребованным, поскольку сможет обеспечить заинтересованность обучающихся, сформировать устойчивые образовательные мотивы. В частности, применение образовательных технологий, опирающихся на цифровую передачу учебного материала (звук, видео, анимация, графика и инфографика и т.п.) будет способствовать формированию активной позиции в персональном образовательном пути. Между тем, внедрение медиатехнологий в образовательный процесс требует философской рефлексии. Важно понять, как работают медиа? Как медиа влияют на восприятие прошлого? Какие возможности и риски они создают для формирования исторического сознания?

Изложение основного материала статьи. Современное преподавание истории в школе представляет собой сочетание классических методик (лекция, работа с текстом параграфа, ответы на вопросы, устные и письменные опросы и т.д.), и новых педагогических технологий, основанных на медиатехнологиях (работа с презентациями, фрагментами фильмов, VR, AR. и т.д.).

В основе классических методик лежит рациональное мышление и логика. Визуальная форма, напротив, апеллирует к чувствам учеников, поскольку образы, воздействуя на органы чувств, вызывают, прежде всего, эмоциональную реакцию. Если классические методики нацелены на формирование мировоззрения учащихся, то использование медиатехнологий формирует, в первую очередь, мироощущение. Недоверие учителей к новым медиатехнологиям частично основано на том, что в логоцентрическо-письменной парадигме мышления статус мировоззрения выше статуса мироощущения. Так, по заключению философа и историка Ф.А. Анксерсмита, «…опыт является типично «второстепенным» понятием, если сравнить его с такими горделивыми понятиями, как Сознание, Разум, Материя или Язык, то становится очевидным, что он был приговорен всегда искать самую скромную роль на заднем плане» [1, С. 8].

О соотношении мировоззрения и мироощущения, рационального и эмпирического задумалась еще античность. Так, Парменид попытался провести демаркацию между мышлением и чувственным опытом. Он считал, что чувства могут дать только мнение, поскольку обращены к тому, что находится в состоянии изменения и множественности, а разум постигает реальное как нечто покоящееся и единое [8]. Его знаменитая фраза – «Движения нет, небытия нет, существует только бытие» – еще не дает нам право судить о постижении этого бытия, тем более о погружении в бытие. Как проникнуть в бытие – вопрос открытый. Сократ признавал способности разума иметь истинное знание о мире. Он стремился определять сущности вещей посредством правильных умозаключений, логически связывая понятия и выводя одно из другого. Конечная цель сократовского метода – получение определения того понятия, содержания которого доискивается философ, ставя свои вопросы собеседникам.

В нововременной философии проблема места опыта в познании обернулась спором между эмпириками и рационалистами. Понять мир через разум предлагает Лейбниц: «Если под разумом понимать способность умозаключать вообще, плохо ли, хорошо ли, то я согласен, что разум может нас обманывать и действительно обманывает нас и что кажущееся рассудку часто столь же обманчиво, как и кажущееся чувствам; но так как здесь речь идет о связи истин и о правильных возражениях, то невозможно, чтобы разум нас обманывал» [5, С. 115-116]. Так философская рефлексия фиксирует, что между человеком и бытием возникает понятие. Через понятия человек усваивает мир, но … не погружается в него.

На защиту эмпиризма, который напрямую связывает человека с бытием, встал И. Кант. Немецкий философ в «Критике чистого разума» пишет: «Однако должен же где-нибудь существовать источник положительного знания, принадлежащих к области чистого разума… Надо предполагать, что на единственном пути, который еще остается для него, а именно на пути практического применения, он может надеяться на большее счастье» [4, С. 592].

Но кардинальный поворот в познании совершил в XX веке М. Хайдеггер: всякое бытие, согласно немецкому философу, открывается человеку только через открытие себя как бытия**,** так что о характере бытия любого другого сущего следует судить по характеру бытия самого человека как сущего [10]. Бытие, по Хайдеггеру, не рационально постигается, а переживается через погружение в него. Вина за рационализацию бытия лежит на Сократе. Об этом заявил Ницше, с ни солидарен и Хайдеггер, согласно которым, греки «выпили» яд сократовского рационализма: *«Афиняне, казнив Сократа, не понимали, что убивают самих себя… свою способность к трагическому восторгу. Они осудили его на цикуту, но выпили её за него»* [7, С. 156]. Хайдеггер считал, что человек принадлежит бытию, но эта принадлежность не является односторонней, а скорее выступает как взаимопринадлежность. Поэтому человек должен прислушиваться к бытию, поскольку оно ему вверено.

Таким образом, философия XX века реабилитирует: однако чувства есть не только основного источник знаний о мире, но и способ погружения в бытие и тем самым его проживание и осмысление. Этот момент важен сегодня, когда логоцентрическо-письменная парадигма уступает образно-визуальной, когда в едином образовательном пространстве оказываются визуально смотрящий на мир ученик и рационально постигающий мир учитель.

Желание человека XX-XXI веков смотреть на мир, а не рационально его осмысливать посредством слова, проговаривает еще в XX веке А. Вознесенский в стихотворении «Тишины»:

Тишины хочу, тишины
Нервы, что ли обожжены
Тишины, чтобы тень от сосны
Щекоча нас, перемещалась
Холодеющая словно шалость
Вдоль спины до мизинца ступни
Тишины звезды будто отключены
Чем наливать твои брови синевой

Понимание молчаливо
Слишком часто мы рты раскрываем
Настоящее – непознаваемо
Надо жить ощущением, цветом
Кожа тоже ведь человек
С впечатлениями, голосами
Для нее музыкально касание
Как для слуха поет соловей.
А. Вознесенский

Чувственное погружение в историческое бытие на уроках истории сформирует у учащихся мироощущение истории, что очень важно, поскольку именно мироощущение выступает в качестве эмоционально-психологической основы мировоззрения. Мироощущение «затягивает» человека в бытие, и непросто в бытие, а в бытие историческое. Мироощущение человека зависит от ментальности народа, к которому он принадлежит, от истории страны и особенно от событий, которые он или пережил, или еще переживает, а также от всей совокупности социально-культурных взаимоотношений. В духовный мир человека проникает эмоциональный настрой общества, вызванный пережитыми и переживаемыми событиями. Этот настрой помогает развиваться одним чувствам, блокирует другие и создает общее настроение, мироощущение эпохи.

Именно медиатехнологии являются эффективным инструментом, формирующим не просто знание исторического бытия, а погружение в него и его со-переживание. С данной целью на уроках истории можно использовать следующие медиатехнологии:

- VR/AR-реконструкции;
- документальные хроники и кинофрагменты;
- подкасты;
- аудиодневники;
- оцифрованные документы;
- стратегические игры;
- интерактивные карты и др.

Модель урока по теме «Революция 1917 года – погружение в эпоху» с использованием медиатехнологий.

Цель урока: сформировать представление о причинах, ходе и последствиях революции 1917 года.

Задачи урока:

- создать эффект присутствия в историческом моменте с помощью медиатехнологий;
- вызвать чувство сопричастности событию революции 1917 года;
- активизировать личностное осмысление события сквозь призму человеческих судеб;
- развивать критическое мышление через анализ различных видеоформатов.

При отборе источников важно, что не каждый исторический источник, а тем более медиаисточник можно использовать на уроках истории в школе: «Лишь немногие источники, интересные историкам, могут быть использованы для обучения в школе. Само собой школьникам должны быть предоставлены подлинные и аутентичные, а не сфальсифицированные источники» [3].

Ход урока:

1. Погружение в эпоху через VR-реконструкцию.

VR-прогулка по улицам революционного Петрограда. Ученики видят очереди за хлебом, баррикады и митинги.

Вопросы для обсуждения:

Какие эмоции вызывает у вас виртуальная прогулка? Что прежде всего бросается в глаза в городе? О чём это говорит?

2. Работа с интерактивной хроникой событий.

Использование технологии онлайн-таймлайн (например, TimeLine JS).

Ученики в группах изучают ключевые даты (Февральскую революцию, создание Временного правительства, возникновение Петроградского Совета, «Апрельские тезисы» Ленина, Корниловское выступление, начало вооруженного восстания в Петрограде, штурм Зимнего) и выполняют задания. Кликая на даты, они, например, открывают оцифрованные газеты «Правда» и «Русское слово», описание данных событий, воспоминания рабочих Путиловского завода, солдат, интеллигенции.

Дискуссия: почему именно эти события стали переломными.

Эффект: история перестает быть сухим перечнем дат. Она становится драматическим повествованием. История раскрывается через человека, его переживание события. Тем самым усиливается сопричастность эпохе.

3. Документальная хроника (просмотр). Например, хроники Петрограда 1917 года, штурма Зимнего и т.п.

Эффект: ученики не просто читают о событиях 1917 года, они видят и переживают их, становясь свидетелями истории.

4. Подкаст-коллаж из архивный аудиозаписей и актёрских чтений.

Прослушивание отрывков: речь Керенского (аудиореконструкция), речи Ленина, стихи Маяковского о революции в авторском исполнении.

Эффект: эмоциональное переживание события революции.

5. Домашнее задание.

Сравните изображение революции в фильме «Октябрь» Сергея Эйзенштейна и «Ленин в Октябре» Михаила Ромма. Выберите несколько исторических личностей и задайте им вопросы относительно событий революции 1917 года.

Выводы. Использование медиатехнологий на уроках истории позволит не только транслировать знания об историческом событии, но и заинтересовать учащихся историей, сделать изучение истории увлекательным исследованием, сформировать эмоциональный отклик и погружение в историческое событие. История из сухого набора фактов и дат, причин и следствий станет живым пространством для размышлений и переживаний. Однако здесь возникает вопрос: означает ли использование медиатехнологий в образовательном процессе отказ от классического урока. Разумеется, нет. Оптимальный путь: сочетать классическую форму урока и медиатехнологии, харизматичное изложение исторического материала учителем с медиаформатом, работу с текстом параграфа с просмотром фильма, традиционный опрос с медиазаданиями. Комплексный подход создаст интерактивную комплексную среду, что имеет важное значения для современного образовательного процесса. Внедрении медиатехнологий в традиционные методы позволит расширить познавательные возможности и повысить мотивацию в изучении истории. Однако условием успешной реализации такого синтеза являются подготовка педагогов, критический отбор цифровых ресурсов, сбалансированное распределение времени между технологиями и классическими формами работы.

Литература:
1. Анксерсмит, Ф.Р. История и топология: взлет и падения метафоры» / Ф.Р. Анкерсмит. – М.: «Канон+», 2009. – 400 с.
2. Волгин, О.А. Включение элементов медиаобразования в предметное обучение истории в школе / О.А. Волгин // Педагогика и психология образования. – 2019. – № 2. – С. 23-31
3. Зандкюлер, Т. Изучение истории. Теория для практики / Т. Зандкюлер // Вестник Мининского университета. – 2016 – № 1-2. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1418/949 (дата обращения: 30.10.2025)
4. Кант, И. Критика чистого разума / И. Кант. – М.: Изд-во Эксмо, 2007. – 592 с.
5. Лейбниц, Г.В. Опыты теодицеи о благости Божией, свободе человека и начале зла / Г.В. Лейбниц // Сочинение в 4 т. – Т. 4. – М.: Мысль,1989. – 554 с.
6. Маленьких, А.Н. Современный театр как отражение перехода к новому типу культуры / А.Н. Маленьких // Вестник ПГГПУ. Серия 3. Гуманитарные и общественные науки. – 2013. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sovremennyy-teatr-kak-otrazhenie-perehoda-k-novomu-tipu-kultury/viewer (дата обращения: 30.10.2025)
7. Ницше, Ф. Рождение трагедии из духа музыки / Ф. Ницше. – М.: Азбука, 2023. – 224 с.
8. Парменид. Фрагменты ранних греческих философов. От эпических теокосмогоний до возникновения атомистики // под ред. А.В. Лебедева. – Ч. 1. – М.: Наука, 1989. – 576 с.
9. Тоффлер, Э. Шок будущего / Э. Тоффлер. – М.: АСТ, 2003. – 557 с.
10. Хайдеггер, М. Что зовется мышлением? / М. Хайдеггер. – М.: Территория будущего, 2006. – 320 с.

Педагогика

УДК 37.013
кандидат педагогических наук, доцент Гулевич Татьяна Михайловна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВОЙ АУДИТОРИИ: ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД

Аннотация. В процессе социально-экономических преобразований возникают проблемы, требующие новых подходов к решению ситуативных задач. Возрастает потребность общества в людях, которые имеют не только прочные и глубокие знания, но и способны самостоятельно, объективно и логично анализировать поступающую информацию. Социальный заказ общества ориентирует отечественную педагогику и школьную практику на формирование умений у обучающихся не просто принимать или отвергать получаемые данные, а глубоко и всесторонне искать причинно-следственные связи. Проблема развития критического мышления является актуальной в вопросах формирования картины мира подростков. Ведь познание – это не просто интеллектуальная активность. Это целостная способность к повышению качественного уровня таких компонентов, как анализ, синтез, оценка аргументов и логическое мышление. Поэтому сегодня одной из задач современной системы образования провозглашена установка на развитие критического мышления у молодежи, способной оценивать достоверность информации, аргументированно доказывать свою точку зрения. Следовательно, необходимость развития критического мышления у подростковой аудитории определена установками на практическую направленность личности, на проявление ею индивидуальности. Существенный акцент в статье автор делает на необходимость развития у обучающихся навыков интегративного познания и оперативности в поисках решений через дискуссию и аргументирование своей позиции. Актуальность статьи обоснована тем, что благодаря гносеологическому подходу критическое мышление развивается как последовательно взаимосвязанные мыслительные и рациональные операции. В основу данной статьи положено мнение о том, что соответствующая организация учебного времени способствует развитию у подростков понимания многополярности окружающего мира.
Ключевые слова: критическое мышление, анализ, синтез, рассуждения, когнитивный компонент, гносеологический подход.
Annotation. In the process of socio-economic transformations, problems arise that require new approaches to solving situational problems. Society's need for people who not only have solid and in-depth knowledge, but are also able to independently, objectively and logically analyze incoming information is growing. The social order of society focuses domestic pedagogy and school practice on the formation of students' skills not just to accept or reject the data they receive, but to search deeply and comprehensively for cause-and-effect relationships. The problem of developing critical thinking is relevant in shaping the worldview of adolescents. After all, cognition is not just an intellectual activity. It is a holistic ability to improve the quality of components such as analysis, synthesis, evaluation of arguments and logical thinking. Therefore, one of the tasks of the modern education system today is to develop critical thinking among young people who are able to assess the reliability of information and prove their point of view in a reasoned manner. Consequently, the need for the development of critical thinking in a teenage audience is determined by attitudes towards the practical orientation of the personality, towards the manifestation of its individuality. The author places a significant emphasis in the article on the need for students to develop skills of integrative cognition and efficiency in finding solutions through discussion and argumentation of their position. The relevance of the article is justified by the fact that, thanks to the epistemological approach, critical thinking develops as consistently interrelated mental and rational operations. This article is based on the opinion that the appropriate organization of school time contributes to the development of adolescents' understanding of the multipolarity of the world around them.
Key words: critical thinking, analysis, synthesis, reasoning, cognitive component, epistemological approach.

Введение. Одним из приоритетов современной системы образования является формирование критичности мышления обучающихся. При этом отдельный акцент ставится на развитие способности подростков осознанно действовать в различных жизненных ситуациях.

Растущее внимание к необходимости развивать у подрастающего поколения критическое восприятие поступающей информации определяется несколькими обстоятельствами.

Это и определение эффективных методов и форм обучения данной способности, и применение полученных знаний в решении новых задач.

Анализ вопросов развития критического мышления у молодежи имеет давнюю историю и уходит корнями в немецкую классическую философию.

В контексте нашего исследования заслуживает внимания позиция К.С. Арсентьева и О.Г. Смольяниновой, анализирующих теорию И. Канта на познание окружающего мира [2].

В частности, приводятся взгляды философа на то, что «мир в принципе непознаваем, поскольку мы имеем дело не с

объективной реальностью, а с ее интерпретацией» [2, С. 124].

Актуальной для нашего исследования является и точка зрения К.Д. Ушинского, считавшего что фундаментальной целью образования всегда должна быть цель оставлять разумный простор для самостоятельного накопления детьми знаний [10, С. 308].

Анализируя концепции Константина Дмитриевича в теории обучения, необходимо выделить подход к пониманию сущности учебного процесса.

Более подробно дидактические положения выдающегося педагога рассмотрел С.П. Баранов, отметив, что в психологических взглядах обнаруживается и гносеологический подход К.Д. Ушинского к процессу обучения [5, С. 8].

Именно поэтому в общеобразовательных организациях на передний план выдвигаются вопросы, связанные с умением учащихся самостоятельно добывать и обрабатывать информацию.

А реализация потенциала критического мышления позволит ребятам адекватно оценивать жизненную ситуацию и обстоятельства, решать возникающие проблемы и развиваться в соответствие с требованиями современного общества.

Все эти обстоятельства подтолкнули нас к идее, что и в обычной обстановке школьного обучения необходимо создать условия, необходимые для активизации мыслительной деятельности обучающихся.

В реальной практике школьного образования гносеологическая направленность обучения нацелит обучающихся на анализ сущности противоречий и этапов познания окружающего мира.

При декларативном признании необходимости развития критического мышления у подростковой аудитории мы рассматриваем гносеологический подход не конечной целью обучения, а инструментом, средством, полем для творческой деятельности каждого учащегося.

Изложение основного материала статьи. Совсем недавно технологию развития критического мышления воспринимали как забавную новинку. Но постепенно процесс внедрения данной технологии стал массовым.

Но возникает вопрос: так ли необходимы эти перемены сегодня? Ответ очевиден. Только своевременное распространение новых педагогических технологий способствуют вовлечению подростков в образовательный процесс.

В чем же все-таки суть критического мышления?

С точки зрения С.И. Заир-Бека и И.В. Муштавинской критическое мышление учит активно действовать и помогает понять, как надо поступать в соответствии с полученной информацией. Однако процесс и этим не исчерпывается: когда мы мыслим критически, задействованы не только разум, но и эмоции и чувства. И как итог – критическое мышление учит способам активных действий, в том числе и социально значимых [7, С. 5].

Определение ведущей роли критического мышления в обучении требует от учителей особого понимания сформированных когнитивных способностей у ребят, учет темпов индивидуального развития, складывающихся на основе социальных закономерностей.

Старший преподаватель русского языка, кафедры узбекского и русского языков, Ферганского политехнического института Умарова Дилмура Закировна отмечает, что основными параметрами «Критического мышления» являются целостное восприятие и познание современного мира со всех его сторон, сформированное умение найти альтернативные пути решения возникших проблем [9, С. 65].

Умения находить нестандартные решения в проблемных ситуациях, определить собственный алгоритм деятельности развиваются в подростковом возрасте, но истоки критического мышления закладывает система начального обучения.

Следовательно, задача учителя – гносеолога не упустить этот сензитивный период, суметь обучить сначала младшего школьника, а затем и подростка навыкам критического мышления. А курс на гносеологические основы обучения даст ему инструмент необходимый для дальнейшей жизни.

Стратегическая цель образования диктует необходимость сфокусироваться на повышении мотивации ребят к процессу обучения тем самым обеспечить ситуацию успеха и психологический комфорт.

Стоит отметить, что умение применять критическое мышление в изучении обыденной деятельности преображается у подростковой аудитории в направленную работу.

Необходимо подчеркнуть, что подросткам, которые стремятся к личностному развитию, критическое мышление привлекает возможностью выбора решений из множества вариантов.

Согласно гносеологическому подходу общая концепция обучения преследует главные цели – развитие логического и образного мышления, формирование умений правильно проигрывать социальные роли.

Гносеологическое обоснование процесса формирования критического мышления у подростков отражает соотношение познавательных мотивов, исследовательских умений и субъективно новых для учащихся знаний и способов деятельности.

Для иллюстрации изучаемой проблемы исследования С.П. Баранова показали, что зависимость образовательного процесса от особенностей познавательной деятельности ребенка, обеспечивающей переход мысли ребенка от чувственного к абстрактному, и наоборот, обогащает концептуальные положения гносеологического подхода к познавательному развитию детей [5, С. 33].

Отсюда и проработанность тематического поля, в котором С.П. Баранов вычленил в структуре метода обучения «механизм чувственного и абстрактного познания», определил группы методов, включая «методы изучения моделей» и «изучение связей моделей с оригиналов» [4].

Говоря о гносеологическом подходе считаем необходимым обозначить важную роль когнитивных стратегий в развитии критического мышления обучающихся.

Формируемая перцептивная, моторная и умственная деятельность позволяет на более высоком уровне управлять мыслительными процессами подростковой аудитории.

Также добавим, что способы формирования критического мышления интегрированные в процесс обучения, дают возможность ребятам сознательно определить свое место в системе социальных отношений и дать правильную оценку социальным нормам и ценностям.

Свое определенное видение о необходимости развития у обучающихся критического мышления изложили Г.А. Афоничев и Е.В. Яковлева [3, С. 8]

Герман Артемович и Елена Викторовна определили следующие критерии и показатели развития критического мышления у подростков:

– социальность – способность сотрудничать и работать в команде, уважать чужое мнение, учитывать точку зрения других, участвовать в совместном принятии решений;

– аргументация – умение убедительно аргументировать свою позицию, принимать взвешенные решения, ясно и корректно выражать свои мысли устно и письменно;

– анализ информации – способность находить основную информацию среди избыточной, недостающую информацию, видеть сильные и слабые стороны мнений и ошибок в них;

– логичность мышления – умение делать логические выводы, оценивать последовательность умозаключений,

принимать обоснованные решения о том, отклонить ли суждение, согласиться с ним или отложить его рассмотрение;

– самостоятельность – способность задавать вопросы, формулировать гипотезы, признавать свои ошибки, брать на себя ответственность;

– рефлексивность – уровень развития рефлексивных навыков [3, С. 11].

Для проверки вышеперечисленных критериев нами был подобран диагностический портфель, включающий такие методики, как «Оценка уровня развития критического мышления учащихся» (Ю.Ф. Гущин, Н.В. Смирнова) [6], тест Липпмана «Логические закономерности» [8, С. 25] и Тестовая методика определения рефлексивности мышления О.С. Анисимова [1].

Необходимо отметить, что использованные нами методики прошли апробацию во многих психологических исследованиях. Результаты, полученные нами с их помощью, вполне информативны.

В соответствии с логикой нашего исследования на базе одной из общеобразовательных школ г. Орехово-Зуево Московской области был организован педагогический эксперимент по определению уровней развития у подростковой аудитории критического мышления.

В рамках проводимого исследования нами было осуществлено анкетирование 20 обучающихся 9 «А» класса с целью выяснить насколько сформирован у ребят критичный подход к получаемой информации.

Обобщая анализ результатов про всем проведенным методикам, можно констатировать, что подростков, обладающих высоким уровнем критического мышления, не оказалось. Ребята не умеют оценивать последовательность умозаключений, анализировать и делать заключение о причинах явлений.

У большей половины учащихся (75%) мы диагностировали средний уровень развития критического и логического мышления. Ребята показали навыки мыслительных операций в пределах элементарных суждений. Они замотивированы оценивать и самооценивать, доказывать и опровергать.

Низкая скорость мышления, так называемые «тугодумы», составили 25% от общего количества опрошенных ребят. К сожалению, они не умеют оценивать ситуацию и доказывать свою правоту, что свидетельствует о низкой степени самоконтроля и о не вовлеченности в мыслительный процесс. Возможно, это следствие высокого переутомления или непонимания своих ошибок.

Для анализа данных методики определения рефлексивности мышления мы воспользовались «ключом» и подсчитали баллы по следующим критериям: уровень рефлексивного мышления зафиксирован у 15 человек или 75%, и мы его констатировали как средний. Уровень самокритичности отмечен у 14 (70%) подростков, а уровень коллективности мы зарегистрировали у 13 (65%) ребят. Это средние показали, а вот высокие показатели не прослеживаются ни на одном из исследуемых уровней.

Данные, полученные в результате изучения сформированности навыков рефлексии и степени ее развития представлены в таблице.

Таблица 1

Результаты диагностики уровней сформированности рефлексивности мышления у подростковой аудитории

Уровни		**9 «А» класс**
Уровень рефлексивности мышления	Высокий уровень	0%
	Средний уровень	75%
	Низкий уровень	25%
Уровень самокритичности	Высокий уровень	0%
	Средний уровень	70%
	Низкий уровень	30%
Уровень коллективности	Высокий уровень	0%
	Средний уровень	65%
	Низкий уровень	35%

Из таблицы видно, что пятеро опрошенных подростков находятся на низком уровне рефлексивного мышления (25%). Это проявляется в том, что ребятам сложно поставить себя на место других людей и регулировать свое поведение. Фокус их внимания сосредоточен на решении повседневных задач, поэтому ребята не склонны погружаться в проблему.

Что касается уровня сформированности самокритичности, то здесь показатель еще ниже (30%). Шестеро подростков не умеют объективно оценивать свои действия, ошибки и достижения, следовательно, не развиваются как гармоничная личность.

В данном классе прослеживается и низкий уровень коллективности (35%). У семи ребят не сложилась дифференцированная система деловых и личных взаимоотношений.

Таким образом, минимальное количество баллов по данным критериям свидетельствует о некритичности мышления, неразвитости рефлексии и коллективной мыследеятельности.

Анализ полученных в результате диагностики данных обуславливает необходимость дальнейшего совершенствования содержания образовательной модели развития критического мышления у подростковой аудитории с опорой на гносеологический подход.

Выводы. Исходя из вышесказанного необходимо понимать, что задача общеобразовательного учреждения заключается не только в формировании знаний и умений, а так организовать учебную деятельность, чтобы важным стал самостоятельный поиск новой информации.

По нашему мнению, всё это ставит перед учителем сложные задачи формирования нового стиля мышления подростков, чертами которого являются открытость, гибкость, рефлексивность.

Современная жизнь расставляет свои приоритеты. Важен не объем информации, а сформированное умение получать ее и моделировать. Поэтому целесообразно применять в системе школьного обучения технологии развития критического мышления, что дает обучающимся возможности для личностного роста.

Литература:

1. Анисимов, О.С. Тестовая методика определения рефлексивности мышления / О.С. Анисимов. – URL: https://studopedia.ru/22_66725_ testovaya-metodika-opredeleniya-refleksivnosti-mishleniya-o-s-anisimov.html (дата обращения13.11.2025)

2. Арсентьев, К.С. Методологический анализ современных подходов к развитию критического мышления /

К.С. Арсентьев, О.Г. Смольянинова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2019. – № 4. – С. 123-130

3. Афоничев, Г.А. Исследование уровня развития критического мышления у подростков / Г.А. Афоничев, Е.В. Яковлева // Пространство педагогических исследований. – 2025. – Т. 2. – № 1(5). – С. 7-16

4. Баранов, С.П. Гносеологический подход к начальному обучению (по материалам работ С.П. Баранова) / С.П. Баранов; отв. ред. А.Ж. Овчинникова, Л.З. Цветанова-Чурукова. – София: Издательство «Prepress», 2012. – 168 с.

5. Баранов, С.П. Сущность процесса обучения: Учеб. пособие по спецкурсу для студентов пед. ин-тов по спец. № 2121» Педагогика и методика нач. обучения / С.П. Баранов. – М.: Просвещение, 1981. – 143 с.

6. Гущин, Ю.Ф. Оценка уровня развития критического мышления учащихся / Ю.Ф. Гущин, Н.В. Смирнова. – URL: http://psyhoinfo.ru/ocenka-urovnya-razvitiya-kriticheskogo-myshleniya-uchashchihsya (дата обращения 13.11.2025)

7. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразоват. учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.

8. Одаренные дети: сборник методик по выявлению способностей и одаренности детей / сост. Л.Ф. Васильченко, Я.П. Атласова. – СПб.: ДДТ «На реке Сестре», 2014. – 39 с.

9. Умарова, Д.З. Развитие личности при использовании технологии «критическое мышление» / Д.З. Умарова // Достижения науки и образования. – 2019. – № 8-3. – С. 64-65

10. Ушинский, К.Д. Педагогическая антропология в 2 т.: учебник для вузов / К.Д. Ушинский. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 488 с.

Педагогика

УДК 37

старший преподаватель кафедры информатики и физики Гусев Иван Евгеньевич
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ. МАШИННО-СГЕНЕРИРОВАННЫЕ ТЕКСТЫ

Аннотация. В статье исследуется процесс внедрения инструментов искусственного интеллекта (ИИ) в цифровую образовательную среду. Даются результаты контекстного поиска исследований ИИ-трансформации российских вузов. Приводится аналитический обзор научной литературы по данной теме. Делается акцент на проблеме машинно-сгенерированных текстов. Особое внимание уделяется отличительным признакам ИИ-текстов. Дается сравнительный анализ исследований российских ученых в данной области. Эмпирическая база исследования строится на результатах эксперимента со студентами Гуманитарно-технологического университета (г. Орехово-Зуево) по выявлению «человеческого текста» среди машинно-сгенерированных. Цель опыта – повышение уровня цифровой грамотности, критического мышления обучающихся. Идентификация проводилась без использования автоматических программных детекторов. Анализ ответов показал сложность визуального определения происхождения текста. Обосновывается необходимость тщательной проверки и редактирования результатов работы ИИ.

Ключевые слова: искусственный интеллект, ИИ, машинно-сгенерированные тексты, система образования, БЯМ, детекторы.

Annotation. The article examines the integration of artificial intelligence (AI) tools into the digital educational environment. It presents the results of a contextual search for research regarding the AI transformation of Russian universities. An analytical review of the scientific literature on this topic is provided. Particular emphasis is placed on the issue of machine-generated texts, with special attention paid to the distinctive features of AI-generated content. The paper presents a comparative analysis of studies by Russian scholars in this field. The empirical basis of the study relies on the results of an experiment conducted with students of the University of Humanities and Technology (Orekhovo-Zuyevo) aimed at identifying «human-written text» among machine-generated samples. The objective of the experiment was to enhance the students' level of digital literacy and critical thinking. Identification was performed without the use of automated software detectors. An analysis of the responses demonstrated the difficulty of visually determining the origin of the text. The study substantiates the necessity for thorough verification and editing of AI-generated outputs.

Key words: artificial intelligence, AI, machine-generated texts, education system, LLM, detectors.

Введение. Цифровая образовательная среда (ЦОС) получила мощный инструмент – искусственный интеллект (ИИ), который педагогам необходимо изучить, освоить, внедрить в процесс обучения.

Искусственный интеллект – 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 [9].

Обзор научной литературы показывает повышенный интерес педагогического сообщества к данному вопросу. Только в научной электронной библиотеке «КиберЛенинка», по запросу «искусственный интеллект в образовании» (фильтр – науки об образовании) за 2025 год было найдено 45 статей в журналах ВАК [4].

Исследователи изучают возможности, ограничения, риски ИИ-инструментов. Дискутируется вопрос правомерности использования нейронных сетей студентами для написания научно-исследовательских работ. Как известно, некоторые вузы уже частично разрешили студентам использовать ИИ в учебном процессе как вспомогательное средство с соблюдением определенного регламента. Например, Московский городской педагогический университет, Арктический федеральный университет имени М.В. Ломоносова.

Осипенко Л. Е., Коротков А.В. подчеркивают в своей статье, что такое решение актуализировало поиск достоверных и эффективных способов детектирования сгенерированного ИИ текста. Авторы на основе своего исследования, в котором опирались на два признака ИИ: низкие «бурность» (структура и длина предложений) и «недоумение» (оригинальность, уникальность), говорят о высоком риске ошибочного решения автоматизированных систем по определению ИИ-текста и подчеркивают необходимость подготовки экспертов в данной области. Исследователи советуют научиться пользователям правильно общаться с LLM (писать детализированные промты), причем рассматривать нейросети как вспомогательный инструмент и критически относиться к сгенерированным текстам [7].

Дугарцыренова В.А. также отмечает растущие трудности детектирования сгенерированного текста в связи со стремительным развитием ИИ-технологий и отсутствием надежного инструментария для нахождения машинного следа. Автор поддерживает опасения ученых относительно отрицательного влияния ИИ на научную деятельность и дает методические рекомендации по формированию у студентов умений критического отношения к ИИ, навыков выявления

признаков ИИ в тексте [3].

Определению признаков сгенерированного текста посвящена работа М.Н. Черкасовой, А.В. Тактаровой Исследователями выявляют 7 признаков сгенерированного текста: упрощенный стиль, ИИ-галлюцинации, немая конкретность, неоправданно большой объем, обезличивание, много списков, отсутствие грамматических ошибок [11].

Два признака (обезличивание, высокая грамотность) довольно спорные, так как являются правилами академического дискурса. Получается, меняем правила?

М.В. Хохлова и М.В. Корышев указывают на следующие признаки ИИ-текста: четкая формальная структура, поверхностное содержание, нарушения академического дискурса, повторы, искажение фактов, терминов, нарушения лексической и синтаксической сочетаемости, неоднозначность. Авторы подчеркивают необходимость редакторской правки сгенерированного теста, проверки фактов и терминов [10].

Изложение основного материала статьи. Объект данного исследования – машинно-сгенерированные тексты в научных работах. Предмет исследования – характерные особенности ИИ-текстов, основные отличительные признаки сгенерированных текстов от созданных человеком. Цель исследования – разработка методических приемов обучения будущих педагогов умению видеть признаки сгенерированных текстов, развитие навыка перепроверки ИИ-информации в целях обнаружения и отсеивания ложных данных, тщательного редактирования ИИ-продукта.

Методы исследования – теоретические (анализ научной литературы по изучаемому вопросу, синтез); эмпирические (эксперимент, контекстный поиск), статистические (обработка данных, графическая визуализация результатов).

В рамках данного исследования автором со студентами (N=54) Государственного гуманитарно-технологического университета (ГГТУ, г. Орехово-Зуево) был проведен эксперимент «Детектирование ИИ-текстов: человек или машина».

Цель эксперимента – повышение уровня цифровой грамотности, критического мышления учащихся через развитие навыка обнаружения ИИ-текстов.

Эксперимент проводился без использования автоматических детекторов, онлайн, в GoogleForms, анонимно (без указания персональных данных).

Для эксперимента были подготовлены 4 текста (по 10 строк каждый) с общей темой «История г. Орехово-Зуево». Один (№ 3) взят из книги знаменитого орехово-зуевского исследователя Мехонцева Никиты Ивановича «Наши земляки у истоков революции» [6, С. 10]. Отметим, что данная книга существует только в печатном виде и никогда не индексировалась поисковыми системами, следовательно, не могла попасть в датасеты для тренировки нейросетей. Три других были сгенерированы с помощью больших языковых моделей (LLM): Gemini 2.5 PRO (США), YandexGPT 5 Pro (Россия), DeepSeek R1(Китай). Запрос к LLM был простой: «Напиши 3 абзаца про г. Орехово-Зуево до революции и Никольской мануфактуре».

Проверка велась по 3 признакам сгенерированного текста:

- небольшая разница в длине предложений (низкая «бурность»);
- наличие повторяющихся фраз, несоответствий: логических, синтаксических, семантических (странных, неуместных слов);
- присутствие фактических ошибок, «галлюцинаций».

Текст 1 (сгенерирован с помощью DeepSeek R1).

Орехово-Зуево до революции. До революции 1917 года Орехово-Зуево было одним из крупнейших промышленных центров Московской губернии, сформировавшимся в результате объединения сёл Орехово, Зуево и Никольское. Город славился текстильным производством, которое стало основой его экономики. Во второй половине XIX века здесь активно развивались мануфактуры, принадлежавшие известным предпринимателям Морозовым. Благодаря удобному расположению у реки Клязьмы и близости к транспортным путям, Орехово-Зуево превратилось в важный узел текстильной промышленности, привлекавший тысячи рабочих из окрестных деревень.

Никольская мануфактура, основанная Саввой Морозовым, стала символом тяжёлых условий труда эпохи раннего капитализма.

Текст 2 (сгенерирован с помощью YandexGPT 5 Pro).

Город Орехово-Зуево до революции был известен как крупный центр текстильной промышленности. Он возник благодаря развитию производства и объединил несколько населённых пунктов, в том числе село Орехово и город Зуево. В городе располагались многочисленные фабрики, включая знаменитую Никольскую мануфактуру, которая стала одним из крупнейших предприятий в регионе.

Условия работы на Никольской мануфактуре были крайне тяжёлыми., которые не соответствовали элементарным требованиям безопасности и гигиены. Заработная плата была низкой, а рабочий день мог длиться более 12 часов. Кроме того, владельцы мануфактуры часто применяли штрафы и другие меры наказания за малейшие нарушения дисциплины, что ещё больше ухудшало положение рабочих.

Текст 3 (взят из книги Н.И. Мехонцева).

В середине 80-х гг. Никольская мануфактура являлась одним из крупнейших центров русской текстильной промышленности. На предприятии было занято около 11 тысяч человек, известно оно было жесткими порядками и произволом администрации.

Орехово-Зуево до 1917 г. не составляло цельного в административном отношении поселения. Входившие в него промышленные села были отнесены к разным губерниям: Орехово и Никольское – к Покровскому уезду Владимирской губернии, Зуево и Дубровка – к Богородскому уезду Московской губернии. И лишь в 1917 г. села Орехово, Зуево и местечко Никольское были объединены в город Орехово-Зуево, который вошел в Московскую губернию.

Никольская мануфактура была основана выходцем из крепостных крестьян Саввой Морозовым, положившим начало известной династии фабрикантов Морозовых.

Текст 4 (сгенерирован с помощью Gemini 2.5 pro).

До 1917 года Орехово-Зуево представляло собой бурно развивающийся промышленный центр, неофициально именуемый "Русским Манчестером". Формально город был образован лишь в июне 1917 года слиянием села Орехово, местечка Никольское, села Зуево и посёлка Дубровка, но фактически это была единая агломерация, жизнь которой полностью определялась текстильными фабриками династии Морозовых. Население стремительно росло за счет притока крестьян, искавших заработка на фабриках, превращая бывшие деревни в густонаселенные рабочие слободы с характерной застройкой – кирпичными казармами для рабочих.

Условия труда на Никольской мануфактуре, принадлежавшей Савве Морозову (а затем его товариществу), были чрезвычайно тяжелыми, типичными для раннего этапа индустриализации в России.

Результаты опроса.

Критерий «Длина предложений» (Рис. 1).

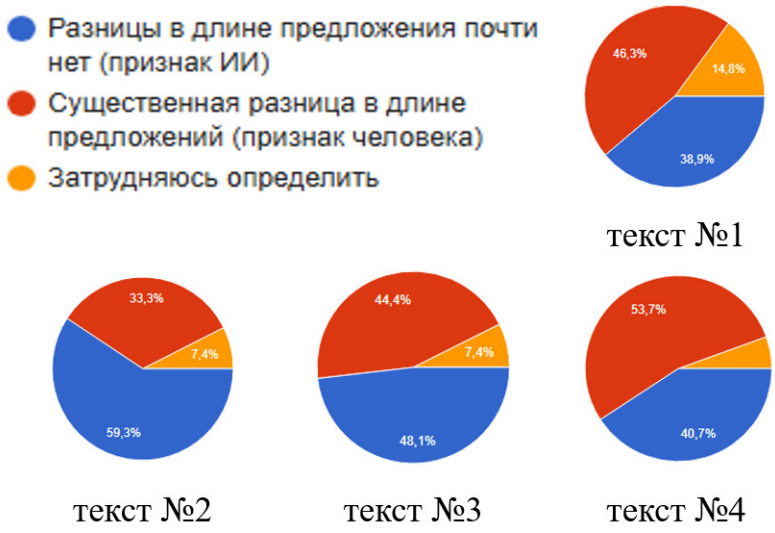


Рисунок 1. Критерий «Длина предложений»

Первый признак не оправдал себя в данном экспресс-детектирования ИИ-текстов.
Сгенерированные тексты (№ 1; 4) определены как написанные человеком, а «человеческий текст» принят за продукт ИИ.
Критерий «Несоответствия, повторы» (Рис. 2).

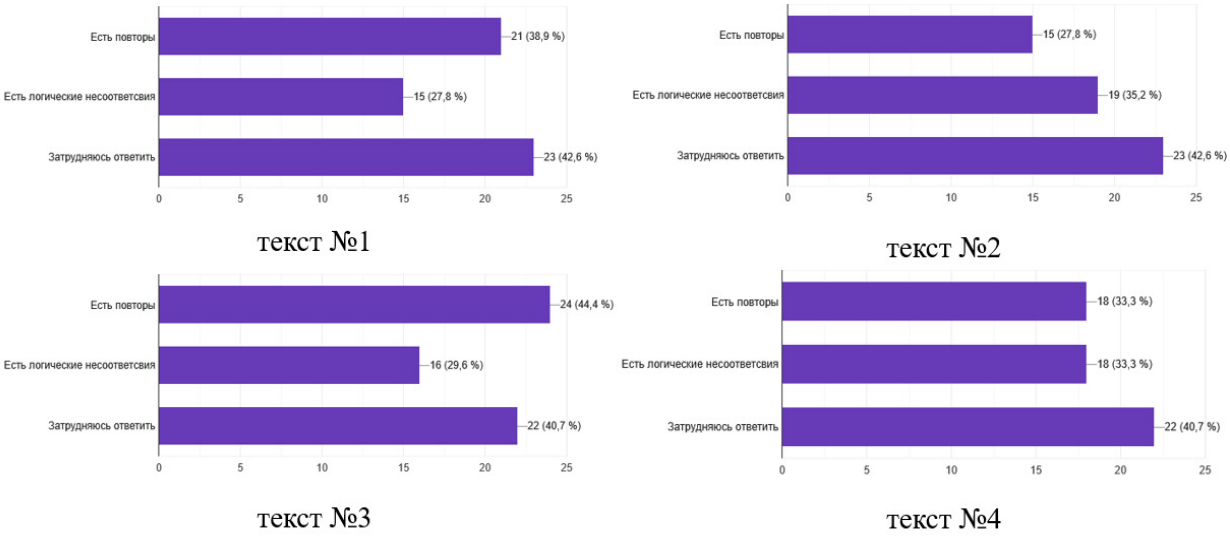


Рисунок 2. Критерий «Несоответствия, повторы»

Признак 2 (несоответствия, повторы) также не помог респондентам правильно идентифицировать «человеческий» текст.

Критерий «Фактические ошибки, странные, неуместные слова».

Ответы респондентов.

Текст № 1. предпринимателям Морозовым, узел текстильной промышленности.

Текст № 2. Город Зуево (ошибка – это было село), на предприятии нормы гигиены (надо – санитарные).

Текст № 3 (взятый из книги 1991г.). Два длинных тире (сейчас это разрекламированный признак ИИ).

Текст № 4. Неофициально именуемый «Русским Манчестером», так именовали город Иваново; длинное тире; кавычки «лапки», несвойственные печатному тексту на русском языке. причастные обороты.

Вывод (Рис. 3).

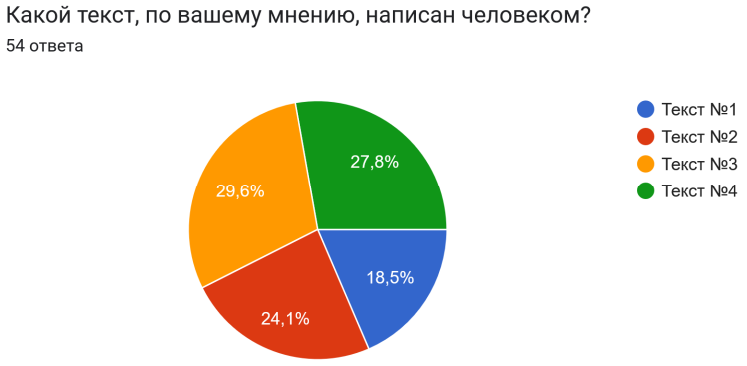


Рисунок 3. Итог

Напишите, почему вы выбрали именно этот вариант. Укажите признаки, которые стали решающими.

Текст № 3 (из книги) отметило большинство респондентов (29,6%), которые объяснили это следующим образом: остро отличается, меньше воды, больше фактов; человек допускает меньше повторов, человек выражает свои мысли более красочно; написание предложения, формулировка слов, грамотность; предложения разной длины, нет повторов, чувствуется «живость» текста; нет логических ошибок; более художественный; представлены факты и данные; слова проще и более похожи на часто используемые; разница в длине предложений, логичность текста, речевые обороты.

Анализ ответов участников эксперимента. Первые два признака (длина предложений, несоответствия) оказались малоэффективными для данного формата детектирования ИИ-текстов (без технических устройств). Другая причина – отсутствие опыта подобной работы у респондентов, низкая мотивация.

Третий признак (фактические ошибки, неуместные слова) проверял не только уровень критического мышления, логику, внимание, но и уровень знаний об истории города. Многие заметили явную фактическую ошибку во втором тексте (город Зуево), но никто не обратил внимание на «центр Московской губернии» (текст № 3).

Забавная ситуация с длинным тире – из-за них текст из книги приняли за сгенерированный. Кто-то отменил тире в русском языке?

Радует, что, может интуитивно, но в выводе предпочтение отдано «естественному» тексту, даны логически правильные обоснования.

Разумеется, с помощью автоматических детекторов проделать подобную работу проще. На данный момент уже существует большое количество как российских [5], так и зарубежных [2] инструментов обнаружения ИИ-текстов. Эти инструменты помогают различать тексты написаны человеком или искусственным интеллектом. Как показывают исследования, результат не всегда стопроцентный, много ошибок в ту или иную стороны: ИИ-текст принимают за естественный, а «человеческий» за сгенерированный [11]. «Нейросети могут создавать тексты, не поддающиеся достоверному автоматизированному определению, как искусственно созданные» [7]. Этот же автор отмечает, что с учетом огромной скорости развития и усложнения LLM «уже в ближайшем будущем следует ожидать отсутствие каких-либо достоверных возможностей определения происхождения искусственно сгенерированного текста.» Вся надежда на экспертов.

Выводы. Инструменты искусственного интеллекта обладают огромными возможностями для коренной трансформации всего процесса обучения, его персонализации, повышения доступности, облегчения работы педагогов (избавление от рутины). Мешать интеграции ИИ-технологий в цифровую образовательную среду бесполезно. Искусственный интеллект совершенствуется с огромной скоростью. Станет ли ИИ третьим субъектом образовательного процесса вместе с обучающимся и педагогом покажет время [8]. Уже сейчас применение ИИ в учебном процессе (написание текстов, программ, кодировка и т.д.) служит стимулом для более углубленного изучения соответствующих дисциплин учащимися, чтобы суметь увидеть ошибки, несоответствия – правильно отредактировать ИИ-продукт. Задача системы высшего образования – подготовить профессионалов, способных к саморазвитию, непрерывной учебе, овладению новыми технологиями деятельности [1].

Данное направление требует дальнейшего развития, изучения, внедрения ИИ-инструментов в образовательную систему, обучения педагогов (настоящих и будущих) применению ИИ-средств в своей работе.

Литература:

1. Гусев, И.Е. Геймификация как инструмент совершенствования профессиональной деятельности педагога в цифровом обществе / И.Е. Гусев // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-1. – С. 86-91

2. Детекторы контента на основе ИИ: методологии и технологии. – URL: https://developers.sber.ru/help/gigachat-api/best-ai-recognizers (дата обращения: 15.12.2025)

3. Дугарцыренова, В.А. ChatGPT в англоязычном академическом письме: признаки машинной генерации текста в обзорах литературы студентов бакалавриата и магистратуры / В.А. Дугарцыренова // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Психология и педагогика. – 2025. – № 1(22). – С. 144-174

4. КиберЛенинка: научная электронная библиотека. – URL: https://cyberleninka.ru (дата обращения: 15.12.2025)

5. Лучшие детекторы AI и GPT для проверки текста на ИИ. – URL: https://rb.ru/stories/5-free-ai-detectors/ (дата обращения: 15.12.2025)

6. Мехонцев, Н.И. Наши земляки у истоков революции / Н.И. Мехонцев. – Москва: Московский рабочий, 1991. – 155 с.

7. Осипенко, Л.Е. Текстовые генеративные нейросети в исследовательской деятельности студентов / Л.Е. Осипенко, А.В. Коротков // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 4(107). – С. 90-93

8. Сысоев, П.В. Искусственный интеллект в образовании: осведомлённость, готовность и практика применения преподавателями высшей школы технологий искусственного интеллекта в профессиональной деятельности / П.В. Сысоев // Высшее образование в России. – 2023. – № 10(32). – С. 9-33

9. Указ Президента Российской Федерации «О развитии искусственного интеллекта в Российской Федерации» № 490 от 10.10.2019. – URL: http://www.kremlin.ru/acts/bank/44731 (дата обращения: 29.11.2025)

10. Хохлова, М.В. Сравнительный анализ сгенерированных и оригинальных аннотаций научных статей по филологической тематике / М.В. Хохлова, М.В. Корышев // Научно-технический вестник информационных технологий, механики и оптики. – 2024. – № 6(24). – С. 999-1006
11. Черкасова, М.Н. Признаки сгенерированного текста в академическом дискурсе: проблема идентификации / М.Н. Черкасова, А.В. Тактарова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2024. – № 7(17). – С. 2226-2232

Педагогика

УДК 378

кандидат экономических наук, доцент Данильченко Марина Анатольевна
Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени
Маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень);
преподаватель Корякова Юлия Борисовна
Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени
Маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень);
кандидат исторических наук, старший преподаватель Зиннатуллина Гулюза Ильфатовна
Тюменское высшее военно-инженерное командное училище имени
Маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ (г. Тюмень)

ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЕГО СВЯЗЬ С ЛИДЕРСТВОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ

Аннотация. В статье рассмотрено содержание понятий «эмоциональный интеллект», «лидерство», «эмоциональное лидерство», а также их значение с точки зрения профессиональной деятельности – как педагогов в настоящем времени, так и курсантов в будущем. Определено, что их связь в образовательной среде необходимо рассматривать применительно к каждому из участников образовательных отношений. Рассмотрены типы лидерства и характеристики соответствующих им уровней развития эмоционального интеллекта. Описаны результаты исследования, цель которого состояла в оценке уровня развития эмоционального интеллекта и лидерства у молодого поколения и определения их взаимосвязи в образовательной среде. Определено, что большинство курсантов имеют средний уровень развития эмоционального интеллекта и лидерства; респонденты отмечают, что в образовательной среде учебного заведения предусмотрено большое количество способов их формирования и совершенствования: квесты, ролевые игры, дискуссии, внеучебные мероприятия, тренинги. При этом данные формы и виды деятельности создают условия для одновременного их развития. Установлено, что курсанты, опираясь на собственный опыт взаимодействия, умеют определять случаи, когда лидерство успешно совмещается с эмпатией, и следовательно, имеют представление о том, как оно должно быть реализовано.

Ключевые слова: курсанты, педагог, эмоциональный интеллект, лидерские навыки, образовательная среда, лидер, коллектив, профессиональные учебные заведения.

Annotation. The article examines the content of the concepts of «emotional intelligence», «leadership», «emotional leadership», as well as their meaning from the point of view of professional activity – both teachers in the present and cadets in the future. It is determined that their relationship in the educational environment should be considered in relation to each of the participants in educational relations. The types of leadership and the characteristics of their corresponding levels of emotional intelligence development are considered. The article describes the results of a study aimed at assessing the level of development of emotional intelligence and leadership among the younger generation and determining their relationship in the educational environment. It was determined that the majority of cadets have an average level of emotional intelligence and leadership development; respondents note that the educational environment of the educational institution provides a large number of ways to form and improve them: quests, role-playing games, discussions, extracurricular activities, trainings. At the same time, these forms and types of activities create conditions for their simultaneous development. It has been established that cadets, based on their own experience of interaction, are able to identify cases when leadership is successfully combined with empathy, and therefore have an idea of how it should be implemented.

Key words: cadets, teacher, emotional intelligence, leadership skills, educational environment, leader, team, professional educational institutions.

Введение. Лидерство рассматривается как необходимая черта каждого руководителя, который должен делать акцент не только на реализации планов, но и на повышении профессионализма сотрудников. Для этого им нужно отказаться от пассивного выполнения задач, сопровождающегося отсутствием стремлений и карьерных амбиций, что требует проявления участия лидером команды. Важно, чтобы он смог замотивировать окружающих и побудить к развитию, что невозможно без учета их личностных особенностей, стимулов, интересов и эмоций, так как в процессе трудовой деятельности нельзя допустить выгорания сотрудников. По этой причине важной характеристикой современного лидера, то есть человека, возглавляющего группу людей, становится эмоциональный интеллект. В связи с тем, что он поддается развитию, а не является присущим от рождения, его формированию уделяется большое внимание в образовательных учреждениях.

В исследованиях последних лет особенно часто упоминается о необходимости совершенствования у молодых людей навыка понимания собственных эмоций и эмоций других людей. Кроме того, в работах, посвященных изучению образовательногопространства и различным направлениям деятельности субъектов образовательных отношений, говорится о важности развития эмоционального интеллекта педагогов, так как он прямую влияет на их способность выстраивать коммуникацию с учебными группами и осуществлять его развитие у курсантов. Цель статьи заключается в установлении связи между эмоциональным интеллектом и лидерскими навыками в контексте образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Н.Б. Бабурова отмечает, что система образования – это пространство, характеризующееся устремленностью воспитательного и образовательного процессов на усвоение подрастающим поколением и молодыми людьми социальных норм, а также на формирование у их ценностных ориентаций. Педагог должен сочетать в себе эмоциональный интеллект и лидерство, чтобы обеспечить психологический комфорт всех лиц, находящихся на занятии. Под эмоциональным интеллектом понимается способность выявлять и истолковывать свои и чужие эмоции, а также осуществлять контроль и управлять ими [1]. Он относится к группе мягких социальных навыков и считается одним из важнейших качеств современного лидера [5]. При этом преподаватели, которые осознают значимость понимания чувств других людей стремятся развить данный навык и у курсантов, поскольку он необходим для учебной, профессиональной и повседневной деятельности, где одним из ключевых факторов достижения успеха является эффективное сотрудничество. Курсанты, высоко ценящие педагогов и уважающие их авторитет, на основании их личного примера будут понимать, какие качества нужно развивать.

Говоря об образовательной среде, важно отметить, что развитым эмоциональным интеллектом должны обладать все ее субъекты – руководители, преподавательский состав, курсанты. Его значимость проявляется на всех уровняхиерархии и выражаетсяво влиянии, оказываемом на эмоциональное состояние каждого человека. Руководитель с развитым эмоциональным интеллектом становится гарантом безопасности для людей и не допускает смещение фокуса на негативные процессы. Каждый, кто становится лидером, должен иметь в виду, что нужно регулировать эмоции, чтобы не дестабилизировать обстановку в коллективе. В этой связи становится необходимым рассмотрение связи эмоционального интеллекта и лидерства касательно как педагогов, так и курсантов.Обладая соответствующими навыками, они смогут выбирать для каждой ситуации определенную модель поведения, а также сочетать различные стили управления. Способность лидера адаптироваться к возникающим условиям, не ориентируясь лишь на привычные способы действия – это свойство, отражающее его профессионализм и мастерство.

С.М. Шингаев, И.К. Симагина, И.В. Нырова рассматривают эмоциональный интеллект лидера как его обязательное качество, относящееся к профессиональным, особенно в сфере образования. Авторы отмечают, что педагог, чтобы оказывать благоприятное воздействие на личность, должен быть эмоционально и психически стабильным, жизнерадостным, коммуникабельным и обладать чувством юмора [8]. Е.И. Земляченко, Е.Д. Зинаева, Е.В. Артемкина данный перечень лидерских качеств дополняют стрессоустойчивостью, эмпатией и умением создать доверительную атмосферу в коллективе. Исследователи подчеркивают, что вместе с привычными стилями лидерства большую популярность приобретает основанный на них коучинг, который направлен на повышение активности каждого члена команды [2]. Можно провести аналогию между коучингом и ролью современного преподавателя, который в настоящее время становится наставником, а не транслятором знаний. Таким образом, роль современного педагога и педагога будущего предполагает наличиеэмоционального интеллекта и лидерских навыков, которые непосредственно связаны между собой.

А.Р. Мухаматулина относит к лидерству целеустремленность, упорство, увлеченность делом, непоколебимость, ответственность, решительность и надежность [4]. Данные свойства необходимо формировать у курсантов военных учебных заведений, поскольку выбранное ими профессиональное направление предполагает деятельность в постоянно изменяющихся условиях, где нужно контролировать все действия, а каждая ошибка может привести к негативным последствиям. Процессы формирования лидерских качеств и эмоционального интеллекта у курсантов могут быть объединены в ходе теоретической и практической подготовки, в чем важную роль играют лидерство педагогов и применяемые ими методы и подходы.

Каждый курсант в силу своих индивидуальных особенностей отдает предпочтение какому-либо типу лидерства, который, по мнению И. А. Полосухиной, определяется уровнем развития эмоционального интеллекта. На основании проведенного исследования представлена корреляция между данными явлениями:

– социо-эмоциональный тип: лидер обращает особое внимание на эмоции других людей, чтобы они чувствовали спокойствие, были готовы двигаться дальше и решать имеющиеся задачи;

– деловой тип: лидер умело управляет своими эмоциями, так как основной акцент он делает на выполнении обязанностей. Он осознает свои эмоции и стремится их ограничивать, чтобы сохранять трезвость ума;

– транзакционный тип: лидер придерживается системы поощрений и наказаний. Он обладает достаточно развитым эмоциональным интеллектом, но в первую очередь ему важно видеть результаты четкого исполнения поручений;

– трансформационный тип: лидер старается находить источники вдохновения и мотивации, а также применять персональный подход к каждому. При этом он понимает значимость своих и чужих эмоций [7]. Именно данный тип соответствует лидерству нового времени, так как современные вызовы предполагают формирование эмоционального интеллекта у руководителей и сотрудников. В образовательной среде для их развития должны быть приложены необходимые усилия, чтобы выпускники соответствовали актуальным требованиям со стороны социума, рынка труда и государства.

В научных исследованиях также рассматривается такое понятие, как эмоциональное лидерство, под которым Т.И. Ларина, Д.К. Крайнова понимают взаимодействие, строящееся на уровне личность-личность и в большей степени подходящее коллективам, образованным в рамках образовательного пространства, поскольку формальные методы управления в них почти не применяются. Эмоциональное лидерство разделяется на резонансное и диссонансное, и если в первом случае эмоции направляются во благо поддержания позитивной обстановки, то во втором – напротив, эмоции не контролируются и деморализуют коллектив [3]. При этом эмоциональный интеллект так же представлен двумя видами – внутриличностным (управление эмоциями) и межличностным (понимание собственных и чужих эмоций в процессе общения) [6].

С целью оценки уровня развития эмоционального интеллекта и лидерства у молодого поколения и определениях взаимосвязи в образовательной среде был проведен опрос 106 курсантов Тюменского высшего военно-инженерного командного училища им. маршала инженерных войск А.И. Прошлякова Министерства обороны РФ. Необходимо было выяснить, как они оценивают значимость данных навыков и видят пути их развития.

Курсантам было предложено проанализировать уровень развития своего эмоционального интеллекта(высокий, средний, низкий) на основании собственного опыта и ряда высказываний: у меня не вызывает трудностей понять, что на самом деле чувствует мой товарищ в проблемной обстановке; мне удается сохранять самообладание даже в ситуациях, выводящих из душевного равновесия; я полагаюсь на эмоции при совершении выбора; я могу прийти на помощь товарищам, если им нужно понять свое эмоциональное состояние. 30,2% курсантов указали, что их эмоциональный интеллект развит высоко, 64,1% отметили, что средне. При этом часть респондентов выразила убежденность в том, что умение понимать свои и чужие эмоции у них находится на низком уровне развития (5,7%).

Аналогичный прием был использован дляопределения сформированности лидерских навыков, курсантам были даны следующие положения: у меня не вызывает затруднений замотивировать товарищей на новые свершения; я всегда готов выслушать и обсудить предложения команды; я всегда стараюсь отчетливо обозначить требования и задачи; я высоко оцениваю вклад каждого члена группы и доверяю им выполнение важных заданий;я приветствую творчество, креативность и самостоятельность; я стараюсь сохранять свой авторитет и подавать личный пример; для меня не составляет труда организовать деятельность и составитьплан действий, поручив при этом каждому выполнение определенной части работы. Было установлено, что лишь 28,3% курсантов считают, что обладают лидерскими качествамив высшейстепени. Большая часть респондентов отметила, что у них они находятся насреднем уровне (61,3%), 10,4% курсантов указали, что они абсолютно не склонны к лидерству.

Далее респондентам был задан вопрос «Какие формы и виды деятельности внутри образовательной среды способствуют развитию как эмоционального интеллекта, так и лидерства?». Ответы распределились следующим образом: ролевые игры (100%), квесты, игры по стациям (100%), проектная деятельность (100%), дискуссии, дебаты и круглые столы (73,6%), мероприятия в рамках внеучебной деятельности (например, спортивные, культурно-массовые, патриотические, волонтерство) (54,7%), тренинги, мастер-классы (50%). Потенциал каждого из перечисленных видов и форм деятельности

курсантов велик, поскольку они создают условия для самовыражения и развития самосознания, что напрямую влияет на уровень эмоционального интеллекта и лидерских навыков как в группе, так и у отдельных курсантов.

В завершение курсантам было предложено привести примеры ситуаций, иллюстрирующих взаимосвязь эмоционального интеллекта и лидерства в образовании, с которыми они сталкивались лично. Были получены следующие ответы:

– возникновение споров в команде из-за нехватки времени. Лидер, выявив напряжение, обсудил с товарищами их позиции, позволил каждому высказаться относительно их представления о том, как должна вестись работа. В результате у конфликтующих снизился уровень стресса, и на основании внесенных в план изменений они продолжили свою деятельность;

– неуверенность команды в результатах своей работы. Лидер выслушал сомнения каждого и напомнил, что было приложено много усилий, поэтому нельзя сдаваться на последних этапах. Участники поняли, что их проект обладает достоинствами, которые необходимо представить при его демонстрации педагогу и других курсантам;

– конфликт на спортивном мероприятии. Два представителя команды поссорились перед соревнованиями, которые проводились между разными учебными группами, из-за расхождения представлений о том, как должен действовать один из них, в результате чего они отказались участвовать в мероприятии. Лидер поговорил с ними о сложившейся ситуации, выслушал и обозначил, что они оба являются достойными участниками, которые нужны команде. Конфликтующие выразили свои эмоции и адекватно оценили свои способности, а также осознали, что отказ от участия не является правильным решением.

Выводы. Таким образом, связь эмоционального интеллекта и лидерства в образовательной среде целесообразно рассматривать применительно к каждому из участников образовательных отношений. Важно, чтобы руководители учебного заведения умели комбинировать предъявление высоких требований к преподавательскому составу и учет их личностных характеристик для обеспечения благоприятного эмоционального климата в целях повышения эффективности и недопущения ситуаций постоянного стресса. Педагоги должны быть лидерами и подавать личный пример, чтобы курсанты наглядно видели правильную модель поведения. Эмоциональный интеллект в данном случае с одной стороны необходим для построения качественной коммуникации, а с другой – для способствования его развитию у молодого поколения. Значимость формирования лидерских навыков у курсантов военных учебных заведений напрямую связана со спецификой профессиональной деятельности, так как военная сфера нуждается в достойных лидерах, стремящихся выполнять боевые задачи, воодушевлять и поддерживать личный состав, что представляет особую сложность при отсутствии умения работать со своими и чужими эмоциями.

Результаты проведенного исследования показывают, что большинство курсантов имеют средний уровень развития эмоционального интеллекта и лидерства. Респонденты отмечают, что в образовательной среде учебного заведения предусмотрено большое количество способов их формирования и совершенствования: квесты, ролевые игры, дискуссии, внеучебные мероприятия, тренинги. При этом данные формы и виды деятельности создают условия для одновременного их развития. Установлено, что курсанты, опираясь на собственный опыт взаимодействия, умеют определять случаи, когда лидерство успешно совмещается с эмпатией, и следовательно, имеют представление о том, как оно должно быть реализовано.

Литература:

1. Бабурова, Н.Б. Предпочтительные стили лидера образовательной организации в контексте эмоционального интеллекта / Н.Б. Бабурова // Журнал психолого-педагогических исследований. – 2025. – № 2(10). – С. 5-10

2. Земляченко, Е.И. Лидерство будущего: эмоциональный интеллект и коучинг в управлении / Е.И. Земляченко, Е.Д. Зинаева, Е.В. Артемкина // Современные тенденции и парадигмы менеджмента и маркетинга: материалы V Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. 30-летию образования кафедры менеджмента Московского международного университета (Москва, 04 июня 2025 года). – Москва: Московский международный ун-т, 2025. – С. 82-89

3. Ларина, Т.И. Эмоциональное лидерство в студенческих организациях (на примере обучающихся Российского университета дружбы народов) / Т.И. Ларина, Д.К. Крайнова // Теория и практика общественного развития. – 2024. – № 11(199). – С. 83-89

4. Мухаматулина, А.Р. Эмоциональный интеллект и лидерство в формировании готовности обеспечивать безопасность у студентов нефтегазовой отрасли / А.Р. Мухаматулина // Вопросы педагогики. – 2025. – № 9-1. – С. 46-48

5. Патраман, А.А. Soft skills как важный фактор эффективности профессиональной деятельности современного менеджера / А.А. Патраман, В.А. Сакара, О.В. Милюкова // Экономика, управление, бизнес в современном мире: актуальные вопросы и перспективы развития: сб. науч. трудов по материалам IX Междунар. науч.-практ. конф. (Тверь, 21 мая 2024 года). – Тверь: ЗАО «Университетская книга», 2024. – С. 174-177

6. Пашаева, Е.А. Взаимосвязь лидерства в группе с эмоциональным интеллектом / Е.А. Пашаева // Личностное развитие: социокультурные и образовательные аспекты: сб. науч. статей Нац. науч.-практ. конф. (Новокузнецк, 31 октября 2023 года). – Новокузнецк: Кемеровский гос. ун-т, 2023. – С. 472-478

7. Полосухина, И.А. Особенности эмоционального интеллекта у студентов с различными типами лидерства / И.А. Полосухина // Россия в XXI веке: стратегия и тактика социально-экономических, политических и правовых реформ: материалы XIII Всерос. науч.-практ. конф. студентов и молодых ученых, посвящ. 75-й годовщине Победы в Великой Отечественной войне 1941-1945 годов (Барнаул, 14 апреля 2020 года). – Барнаул: Азбука, 2020. – С. 507-508

8. Шингаев, С.М. Эмоциональный интеллект как важное качество лидера в образовании / С.М. Шингаев, И.К. Симагина, И.В. Нырова // Герценовские чтения: психологические исследования в образовании. – 2020. – № 3. – С. 640-647

УДК 378

преподаватель Диденко Алена Рудольфовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
декан факультета дизайна, изящных искусств и медиатехнологий,
кандидат педагогических наук, доцент Петрова Нина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Касьянова Ирина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВНЕДРЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКУ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ

Аннотация. Статья рассматривает проблему формирования гибкой образовательной среды через внедрение принципов гибридного обучения в практику высшей школы. Пандемический кризис обнажил структурные противоречия между традиционными форматами преподавания и цифровыми технологиями, однако механическое соединение аудиторной и онлайн-работы не создаёт интегрированной среды автоматически. Анализ эмпирических данных демонстрирует неоднородность эффектов гибридного обучения в зависимости от уровня саморегуляции студентов и качества интеграции очных и дистанционных элементов. Предлагается структурно-функциональная модель внедрения, включающая диагностический, проектировочный, реализационный и оценочный этапы. Диагностика готовности преподавателей требует не опросных методов, но ситуационного анализа реальных компетенций работы в цифровой среде. Распределение учебного контента между модальностями определяется педагогической целесообразностью с учётом когнитивной нагрузки и эпистемологической специфики дисциплины. Обосновывается ограниченность универсального применения модели перевёрнутого класса для гуманитарных областей, требующих наблюдения студентами процесса экспертного анализа. Выявлены критические педагогические условия успешности внедрения: цифровая грамотность преподавателей включает понимание педагогических возможностей технологий, технологическая платформа обеспечивает аналитику учебной активности для своевременной интервенции, методическое сопровождение реализуется через профессиональные обучающиеся сообщества. Установлены риски цифрового неравенства, перегрузки преподавателей без корректировки нормативов нагрузки и снижения качества живого взаимодействия без целенаправленного проектирования коммуникативных ситуаций. Эффективность гибридной среды определяется не количеством доступных опций, а их архитектурой педагогически обоснованной интеграции.

Ключевые слова: гибридное обучение, гибкая образовательная среда, цифровая трансформация высшего образования, высшая школа, педагог, компетенция, системный подход, педагогическое проектирование.

Annotation. This article examines the problem of creating a flexible educational environment by implementing hybrid learning principles in higher education. The pandemic crisis has exposed structural contradictions between traditional teaching formats and digital technologies, but the mechanical combination of in-class and online learning does not automatically create an integrated environment. An analysis of empirical data demonstrates the heterogeneity of hybrid learning's effects depending on the level of student self-regulation and the quality of the integration of in-person and remote elements. A structural and functional implementation model is proposed, including diagnostic, design, implementation, and evaluation stages. Assessing faculty readiness requires a situational analysis of actual competencies in working in a digital environment rather than survey methods. The distribution of educational content between modalities is determined by pedagogical feasibility, taking into account the cognitive load and epistemological specifics of the discipline. The limitations of the universal application of the flipped classroom model for humanities fields requiring student observation of expert analysis are substantiated. Critical pedagogical conditions for successful implementation are identified: teachers' digital literacy includes an understanding of the pedagogical potential of technologies, the technological platform provides analytics of learning activities for timely intervention, and methodological support is provided through professional learning communities. The risks of digital inequality, teacher overload without adjusting workload standards, and a decrease in the quality of live interaction without targeted design of communicative situations are identified. The effectiveness of a hybrid environment is determined not by the number of available options, but by the architecture of their pedagogically sound integration.

Key words: hybrid learning, flexible educational environment, digital transformation of higher education, higher education, teacher, competence, systems approach, pedagogical design.

Введение. Пандемический кризис обнажил критическую зависимость образовательных систем от цифровой инфраструктуры. Разрыв между традиционной аудиторной работой и вынужденным переходом в онлайн-режим выявил структурные проблемы высшей школы. Преподаватель утратил монополию на трансляцию знания, однако новые форматы не обеспечили ожидаемой эффективности без системного осмысления механизмов их встраивания в образовательный процесс.

Гибридное обучение становится стандартом в современном образовании, одновременно сталкиваясь с рядом ключевых рисков: цифровым неравенством, перегрузкой преподавателей и снижением качества живого взаимодействия. Для научного анализа были организованы опросы студентов и преподавателей в нескольких вузах, с целью выявить реальные проблемы и их влияние на образовательный процесс.

Гибридная модель возникла как компромиссное решение, однако её реализация столкнулась с фундаментальным противоречием. Простое соединение аудиторных занятий с онлайн-компонентами не создаёт интегрированной среды автоматически. Вопрос саморегуляции обучающихся приобретает особую остроту, поскольку асинхронные форматы требуют развитых навыков планирования, которыми значительная часть студенческой аудитории не располагает.

Изложение основного материала статьи. Анализ эмпирических данных показывает неоднородность эффектов гибридного обучения. В.Н. Шляпников констатируют положительное влияние персонализации учебного графика на академическую успеваемость, однако эти результаты получены в условиях добровольного участия мотивированных студентов [7]. Л.Я. Хоронько с соавторами обращают внимание на снижение барьеров доступности для обучающихся с семейными или профессиональными обязательствами, что расширяет охват высшего образования [5]. Проблема заключается в том, что гибкость формата не компенсирует дефицит педагогического взаимодействия для студентов с низкой самоорганизацией [3].

Критическим фактором выступает качество интеграции очных и дистанционных элементов. Механическое

предоставление опций выбора не гарантирует образовательных результатов [8]. Требуется структурное согласование целей обучения, форм контроля и методов преподавания поперёк модальностей [7]. Методологически существенным представляется разграничение формирующего и итогового оценивания в гибридной среде. А.С. Бугреева подчёркивает необходимость непрерывной обратной связи для корректировки траектории обучения студента [1]. Позиция преподавателей характеризуется амбивалентностью. Академический исследователь Исдарьяти отмечает запрос на специализированные медиасредства для преподавания естественнонаучных дисциплин в гибридном режиме [9].

Технологический детерминизм обнаруживает ограничения при столкновении с проблемой цифрового неравенства. Л.Я. Хоронько устанавливает корреляцию между доступом к технологическим средствам и академической результативностью, что воспроизводит социальное расслоение в образовательной сфере [5]. Ключевым методологическим принципом проектирования гибридной среды выступает согласованность дискуссионных практик в разных форматах. Разрыв между аудиторным обсуждением и онлайн-дискуссиями снижает целостность учебного опыта [2].

Наличие устойчивого доступа к качественному интернету и цифровым устройствам является базовым условием успешного дистанционного компонента обучения [4].

С целью установления рисков внедрения принципов гибридного обучения в практику вузовского преподавания для формирования гибкой образовательной среды в первом семестре 2025-2026 учебного года нами было проведено исследование в форме опроса среди 24 педагогов и 62 студентов.

Результаты опроса показали, что около 30% студентов испытывают трудности с подключением и техническим обеспечением, что существенно снижает их вовлеченность и успеваемость. Особенно остро это ощущается в регионах с низкой развитостью инфраструктуры и среди социально незащищённых групп. Преподаватели отмечают, что необходимость адаптации контента под разные технические условия замедляет учебный процесс.

69% опрошенных педагогов сообщают о значительном увеличении времени, затрачиваемого на подготовку и проведение занятий в гибридном формате. При этом значительная часть отвечает, что официальные трудовые нормативы и критерии оценки их работы не пересмотрены и не учитывают дополнительную нагрузку. Эта ситуация приводит к выгоранию и снижению мотивации преподавателей, что негативно сказывается на качестве обучения.

Результаты исследования показывают отсутствие специально разработанных методик и инструментов, обеспечивающих поддержку диалога и групповой работы, что оказывает влияние и существенно снижается качество коммуникации между студентами и преподавателями. 56% студентов отмечают уменьшение возможности активного участия в обсуждениях и обмене опытом, а 60% преподавателей указывают на недостаток обратной связи и сниженную вовлечённость аудитории. Авторы убеждены в снижении образовательной эффективности и ухудшению психологического климата.

Полученные данные подтверждают наличие комплексных взаимосвязанных проблем, требующих системного подхода:

– преодоление цифрового неравенства должно включать государственные и институциональные меры по обеспечению технической базы для всех участников процесса;

– пересмотр нормативов и учет дополнительной нагрузки преподавателей позволит избежать профессионального выгорания и повысит качество подготовки учебного материала;

– целенаправленное проектирование коммуникативных ситуаций, включая использование интерактивных платформ, групповых проектов и регулярной обратной связи, обеспечит сохранение и развитие живого образовательного взаимодействия.

Построение функциональной модели внедрения гибридного обучения требует отказа от линейных схем трансформации образовательной практики. Целевой компонент модели ориентирован на формирование адаптивных компетенций студентов, однако само понятие гибкости компетенций нуждается в процессе точного определения. Гибкость определяется через способность обучающегося переключаться между режимами познавательной деятельности в зависимости от контекстных требований. Академическая мобильность в данном случае понимается не как территориальное перемещение, а как способность студента осваивать различные форматы учебной коммуникации без потери образовательной результативности.

Диагностический этап обнаруживает критическую проблему инструментария оценки готовности. Традиционные опросники фиксируют декларируемые установки преподавателей, но не выявляют реальных компетенций работы с цифровыми средами. Методика ситуационной диагностики предполагает решение преподавателем конкретных методических задач в онлайн-формате. Аудит инфраструктуры не ограничивается подсчётом компьютеров и каналов связи. Существенным оказывается анализ архитектуры образовательного пространства вуза, поскольку гибридные форматы требуют аудиторий с иной конфигурацией, нежели традиционные лекционные залы.

Проектировочный этап сталкивается с методологической неопределённостью критериев отбора контента для различных модальностей. Педагогическая целесообразность распределения учебного материала между синхронными и асинхронными компонентами становится ключевым ориентиром. Теоретические блоки дисциплин переносятся в асинхронный формат не механически, но с учётом когнитивной нагрузки и возможностей студента осваивать абстрактный материал без непосредственной поддержки преподавателя. Перегрузка рабочей памяти в условиях самостоятельной работы снижает эффективность усвоения сложноструктурированного знания.

Реализационный этап обнаруживает ограниченность модели перевёрнутого класса при её универсальном применении. Эффективность данной модели проявляется для дисциплин с чётким алгоритмом освоения материала, однако в гуманитарных областях, требующихразъяснительной работы, перенос теоретического изучения в домашний режим лишает студента возможности наблюдать процесс экспертного анализа текста преподавателем. Требуется дифференциация моделей в зависимости от эпистемологической специфики предметной области. Выбор формата рассматривается как результат анализа ведущей деятельности в конкретной дисциплине.

Оценочный компонент модели сталкивается с противоречием между декларируемой гибкостью и необходимостью стандартизации образовательных результатов. Формирующее оценивание предполагает непрерывную обратную связь, что в асинхронных средах создаёт избыточную нагрузку на преподавателя. Портфолио как инструмент демонстрации образовательных достижений требует развитых рефлексивных навыков студентов, которые не формируются автоматически при переходе в гибридный режим.

Организационно-педагогический блок модели фиксирует трансформацию функций преподавателя от транслятора знания к модератору образовательного процесса. Однако эта трансформация не происходит декларативно. Выделяются три типа присутствия преподавателя в онлайн-среде: когнитивное, социальное и обучающее. Редукция роли преподавателя до фасилитации игнорирует необходимость экспертного руководства познавательной деятельностью студентов. Новое расписание не может быть результатом механического сокращения аудиторных часов, но должно проектироваться исходя из ритмов учебной активности и когнитивных циклов студентов.

Педагогические условия успешности внедрения обнаруживают иерархию приоритетов. Цифровая грамотность

профессорско-преподавательского состава не сводится к освоению программных интерфейсов, но включает понимание педагогических возможностей технологических инструментов. Технологическая платформа должна обеспечивать не только размещение контента, но и аналитику учебной активности студентов для своевременной педагогической интервенции. Методическое сопровождение преподавателей требует перехода от разовых обучающих семинаров к системе постоянной методической поддержки через профессиональные обучающиеся сообщества.

Развитие самоорганизации студентов сталкивается с проблемой мотивационной структуры учебной деятельности. Саморегуляция формируется через интериоризацию внешнего контроля, однако в гибридных средах студент часто лишается промежуточных форм поддержки. Риск цифрового неравенства актуализируется не только на уровне доступа к технике, но и на уровне культурного капитала семьи, определяющего способность студента ориентироваться в цифровых образовательных средах.

Перегрузка преподавателей связана с невидимым трудом по проектированию, модерации и оценке в онлайн-компонентах курса. Фиксируется многократное увеличение временных затрат преподавателя при переходе в гибридный режим без соответствующей корректировки нормативов нагрузки. Сопротивление академического сообщества инновациям детерминировано не консерватизмом, но обоснованными опасениями относительно снижения уровня квалификации преподавательского труда через его алгоритмизацию. Снижение качества живого взаимодействия компенсируется лишь при условии целенаправленного проектирования коммуникативных ситуаций в аудиторном формате, а не спонтанного общения.

Выводы. Системное внедрение принципов гибридного обучения оказывается эффективным механизмом трансформации образовательной среды при условии отказа от технологического детерминизма. Гибкость среды определяется не количеством доступных опций, но педагогически обоснованной архитектурой их интеграции. Долгосрочные эффекты гибридного обучения требуют лонгитюдных исследований с отсроченной оценкой профессиональных компетенций выпускников. Критерии эффективности не могут ограничиваться академической успеваемостью, но должны включать показатели учебной автономии, адаптивности и способности к непрерывному обучению. Адаптация моделей для различных направлений подготовки обнаруживает необходимость отраслевой дидактики гибридного обучения, учитывающей специфику формирования профессионального мышления в конкретных предметных областях.

Литература:

1. Бугреева, А.С. Вопросы реализации и повышения эффективности обратной связи в учебном процессе в сфере высшего профессионального образования / А.С. Бугреева // МНКО. – 2023. – № 4(101). – С. 142-144

2. Воронин, А.И. 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. – 3 с. – DOI: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-1-3

3. Лелюх, А.Б. Методологические аспекты разработки гибридных образовательных программ / А.Б. Лелюх, Е.Н. Федорова // Преподаватель XXI век. – 2024. – № 3-1. – С. 50-66

4. Мирошников, Э.П. Взаимосвязь саморегуляции, мотивации достижения / Э.П. Мирошников // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2025. – № 217. – С. 199-212

5. Хахалина, М.С. Сравнительный анализ надежности контроля успеваемости по иностранному языку в онлайн и аудиторном формате / М.С. Хахалина, А.Б. Баграмова, О.Н. Павлова, О.Ю. Щерба // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. – 2023. – № 3. – С. 185-197

6. Хоронько, Л.Я. Цифровая трансформация образовательной среды технического университета: новые подходы к формированию профессиональных компетенций / Л.Я. Хоронько, С.Г. Шеина, И.Х. Аль-Згуль, С.Х. Аль-Згуль // ИВД. – 2025. – № 2(122). – 11 с.

7. Шляпников, В.Н. Взаимосвязь волевой регуляции и академической успеваемости студентов вузов / В.Н. Шляпников // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 1. – С. 66-75

8. Descamps, S. Effects of two scenario approaches for digital sobriety education among higher education students / S. Descamps, G. Temperman, B. De Lièvre // International Journal of Educational Technology in Higher Education. – 2025. – Vol. 22. – 17 p.

9. Isdaryanti, B. What kind of learning media that lecturers and students want? Need analysis on hybrid science learning / B. Isdaryanti, F. Ahmadi, S. Nuzulia, [at all] // PUPIL: International Journal of Teaching, Education and Learning. – 2023. – Vol. 7. – P. 17-31

Педагогика

УДК 37.018.43:004.9:37.026.9

кандидат педагогических наук, доцент Дмитриева Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Казанский государственный энергетический университет» (г. Казань)

ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ И АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ: ОТ ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКИ К ГЕЙМИФИКАЦИИ

Аннотация. Статья представляет собой комплексное исследование, направленное на повышение уровня владения иностранным языком и развитие учебной автономии студентов экономических специальностей. В работе обосновывается необходимость перехода от традиционных методов к интегративной модели, последовательно сочетающей принципы цифровой дидактики и инструменты геймификации. Автором подробно анализируется дидактический потенциал современных технологий, включая микроблогинг, смешанное обучение (M-learning) и проектную деятельность на основе реальных кейсов. Практическая ценность исследования заключается в разработке конкретной методики, которая реализуется поэтапно: от вовлечения через игровые механики до сложных форм самостоятельной работы. Предложенная модель позволяет создать персонализированную образовательную траекторию и гибкую среду, стимулирующую самоорганизацию. Особое внимание уделяется формированию не только языковых навыков, но и критического мышления, рефлексии, способности к непрерывному самообразованию. Показано, что интеграция рассмотренных методов приводит к синергетическому эффекту, трансформируя внешнюю мотивацию во внутреннюю познавательную потребность. Результатом внедрения модели является качественное изменение роли студента – от пассивного исполнителя к активному субъекту, ответственного за свои образовательные результаты. Таким образом, работа вносит вклад в теорию и практику педагогического дизайна, предлагая действенные механизмы подготовки конкурентоспособных специалистов для работы в международной профессиональной среде.

Ключевые слова: автономия студентов, цифровая дидактика, геймификация, обучение иностранному языку, смешанное обучение, микроблогинг, проектная деятельность, мотивация, образовательные технологии, самообразование.

Annotation. The article presents a comprehensive study aimed at improving foreign language proficiency and developing learning autonomy among students of economic specialties. The work substantiates the necessity of transitioning from traditional methods to an integrative model that sequentially combines the principles of digital didactics and gamification tools. The author provides a detailed analysis of the didactic potential of modern technologies, including microblogging, blended learning (M-learning), and project-based activities using real case studies. The practical value of the research lies in the development of a specific methodology implemented in stages: from engagement through game mechanics to complex forms of independent work. The proposed model enables the creation of a personalized educational trajectory and a flexible environment that stimulates self-organization. Particular attention is paid to the formation of not only language skills but also critical thinking, reflection, and the capacity for continuous self-education. It is shown that the integration of the considered methods leads to a synergistic effect, transforming external motivation into an internal cognitive need. The result of implementing the model is a qualitative change in the student's role-from a passive performer to an active agent responsible for their own educational outcomes. Thus, the study contributes to the theory and practice of instructional design, offering effective mechanisms for training competitive specialists to work in an international professional environment.

Key words: learner autonomy, digital didactics, gamification, foreign language teaching, blended learning, microblogging, project-based activities, motivation, educational technologies, self-education.

Введение. Современный этап развития высшего образования характеризуется фундаментальными трансформациями, обусловленными процессами цифровой трансформации, глобализации образовательного пространства и переосмыслением роли выпускника в условиях Четвертой промышленной революции [4]. В контексте формирования экономики знаний и стремительного развития искусственного интеллекта перед образовательными системами возникает принципиально новая задача: формирование не только предметных знаний, но и метакомпетенций, обеспечивающих способность к непрерывной адаптации в условиях неопределенности, критическому осмыслению информации и эффективной профессиональной коммуникации в мультикультурной среде [7].

Особую актуальность эта проблема приобретает в сфере языковой подготовки специалистов неязыковых направлений, где традиционные подходы демонстрируют ограниченную эффективность в формировании практических навыков иноязычной коммуникации [2]. Ключевым ответом на эти вызовы становится глубокая интеграция педагогических технологий, обеспечивающая синергетический эффект и создающая новое качество образовательного процесса [12]. При этом интеграция понимается не как механическое объединение элементов, а как целенаправленное проектирование образовательной экосистемы, формирующей у будущего специалиста комплекс профессиональных и надпрофессиональных компетенций.

Центральным элементом этой экосистемы становится учебная автономия, которая в современных условиях трансформируется из факультативного качества в обязательный компонент профессиональной компетентности. Автономия понимается как интегративная характеристика личности, включающая способность к самоорганизации, рефлексии, критическому оцениванию информации и проектированию индивидуальной образовательной траектории. Особую значимость развитие автономии приобретает в контексте обучения иностранному языку студентов экономических специальностей, где самостоятельность в образовательной деятельности становится катализатором профессионального роста и основой конкурентоспособности на глобальном рынке труда [9]. Более того, формирование информационной культуры и способности к самообразованию непосредственно связано с повышением адаптивности выпускников к быстро меняющимся требованиям профессиональной среды [10].

Практическая значимость исследования определяется необходимостью разработки конкретных инструментов развития автономии, что особенно актуально в условиях цифровой трансформации образования. Среди инновационных педагогических практик особого внимания заслуживает геймификация, которая не только повышает мотивацию, но и создает условия для формирования устойчивых навыков самостоятельной работы через систему немедленной обратной связи и визуализации прогресса [11].

Не менее перспективным направлением является интеграция форматов обучения, где синтез очного, дистанционного и мобильного обучения создает персонализированную образовательную среду, преодолевающую пространственно-временные ограничения [14]. Конкретным инструментом реализации этого подхода выступает микроблоггинг, обеспечивающий развитие коммуникативных навыков в условиях, максимально приближенных к современной профессиональной среде [15].

Важнейшим аспектом, определяющим практическую ценность исследования, является учет межкультурного компонента. Формирование межкультурной компетенции обеспечивает не просто лингвистическую правильность, а коммуникативную адекватность в профессиональном взаимодействии, что особенно значимо для экономистов, работающих в международной среде [8].

Научная новизна и практическая значимость данного исследования заключаются в разработке целостной модели развития автономии через интеграцию геймификации, смешанного обучения и микроблоггинга с учетом межкультурного компонента. Целью работы является теоретическое обоснование и практическая верификация интегрированного подхода к развитию автономии студентов экономических специальностей в процессе обучения иностранному языку. Для достижения цели поставлены следующие задачи:

1. Проанализировать эволюцию понятия учебной автономии и его связь с конкурентоспособностью выпускника в условиях глобальной экономики.
2. Выявить дидактический потенциал геймификации и интеграции образовательных технологий как инструментов формирования устойчивой мотивации и самостоятельности.
3. Определить влияние межкультурного компонента на эффективность развития коммуникативных навыков в профессиональном контексте.
4. Разработать организационно-педагогические условия реализации интегрированной модели в образовательный процесс высшей школы.

Практическая ценность исследования подтверждается возможностью непосредственного внедрения разработанной модели в практику языковой подготовки в экономических вузах, что позволит существенно повысить эффективность формирования иноязычной компетенции и готовности выпускников к профессиональной деятельности в международной среде.

Изложение основного материала статьи. В контексте современных образовательных парадигм, ориентированных на формирование саморегулируемого обучения, геймификация утвердилась как эффективный инструмент педагогического дизайна, обеспечивающий трансформацию учебного процесса в направлении развития образовательной автономии. Данный подход предполагает системное внедрение игровых механик и элементов игрового мышления в образовательный контекст,

что способствует созданию мотивационной среды, стимулирующей познавательную активность и самостоятельность обучающихся. Практическая реализация геймификации в языковой подготовке предполагает проектирование целостной системы последовательного прохождения учебных модулей с использованием интерактивных тренажеров, основанных на принципах постепенного усложнения задач и немедленной обратной связи [13]. В рамках такой системы студент, выполняя учебные задания, не только осваивает предметное содержание, но и получает возможность визуализировать собственный образовательный прогресс через механизмы балльно-рейтинговой системы, повышения уровневого владения языком. Это создает условия для внутренней мотивации и формирования устойчивой учебной привычки, минимизируя необходимость внешнего контроля со стороны преподавателя.

Такой подход закономерно приводит к необходимости рассмотрения конкретных механизмов интеграции геймификации в образовательный процесс, что составляет основное содержание нашего исследования. В данной связи представляется целесообразным проанализировать дидактический потенциал различных моделей геймификации применительно к задачам формирования иноязычной коммуникативной компетенции и развития автономии студентов в условиях высшего образования [6].

Многочисленные педагогические исследования подтверждают высокую эффективность применения геймификации как инструмента формирования речевых компетенций, что обусловлено ее способностью создавать устойчивую мотивационную среду и усиливать когнитивную вовлеченность обучающихся в учебный процесс. Катализирующим механизмом данного подхода выступает реализация принципа немедленной обратной связи через систему интерактивных симуляторов и прогрессивных тренажеров, аналогичных используемым в общероссийском образовательном проекте «Урок цифры». В рамках такой системы поэтапное освоение учебного материала органично сочетается с визуализацией индивидуальных образовательных достижений, что трансформирует процесс обучения в осмысленную деятельность с четко воспринимаемыми ориентирами [5].

В результате системного внедрения геймифицированных элементов наблюдается качественная трансформация учебной мотивации – от внешней стимуляции к внутренней познавательной потребности, что проявляется в формировании устойчивого интереса к предмету и становлении систематической самостоятельной работы [3]. Данный переход имеет фундаментальное значение для развития образовательной автономии, поскольку создает психолого-педагогические условия для формирования саморегулируемой учебной деятельности, где студент принимает на себя ответственность за собственные образовательные результаты. Этот аспект представляет особый интерес для дальнейшего анализа в контексте проектирования целостной системы развития автономии студентов в процессе иноязычной подготовки.

Практика использования микроблогинга как инструмента учебной коммуникации представляет значительный потенциал для развития автономии студентов. Организация учебного процесса в формате коротких сообщений в специально созданных учебных сообществах позволяет создать среду для постоянного взаимодействия на иностранном языке вне аудитории. Как показали исследования, микроблогинг способствует улучшению коммуникативного взаимодействия на английском языке среди магистрантов и аспирантов, создавая условия для естественной языковой практики. Практическая реализация предполагает создание закрытой группы для курса, где студенты получают задания, делятся краткими находками, задают вопросы и комментируют посты друг друга, что развивает навыки краткого и емкого изложения мыслей, а также способствует формированию учебного сообщества [1]. Ожидаемым результатом является развитие навыков письменной речи, преодоление языкового барьера и формирование культуры учебной коммуникации в цифровой среде.

Организация самостоятельной работы студентов над решением практических задач, основанных на реальных ситуациях из профессиональной сферы, представляет собой эффективный метод развития учебной автономии. Данный подход требует от студентов самостоятельного поиска информации, анализа данных и принятия решений, что непосредственно способствует формированию критического мышления и ответственности за собственный учебный процесс.

В соответствии с исследованиями, развитие информационной культуры и способности к самообразованию прямо связывается с повышением конкурентоспособности будущего специалиста. Практическая реализация может включать анализ примеров успешной цифровой трансформации из авторитетных источников с последующей разработкой собственного проекта по цифровизации гипотетической компании. Такой подход обеспечивает непосредственную связь обучения с будущей профессиональной деятельностью, повышая осознанность и мотивацию студентов.

Сочетание очных занятий с элементами дистанционного и мобильного обучения (M-learning) создает организационные условия для развития учебной автономии, позволяя персонализировать образовательную траекторию и предоставляя студенту больше контроля над временем, местом и темпом обучения [14]. Исследования подтверждают эффективность интеграции очного обучения, технологий дистанционного образования и мобильного обучения для создания гибкой образовательной среды. Практическая реализация предполагает, что часть материала выносится на самостоятельное изучение через онлайн-курсы и мобильные приложения, в то время как очные занятия посвящаются обсуждению сложных моментов, групповой работе и практическому применению знаний. Ожидаемым результатом является развитие у студентов способности к самоорганизации, тайм-менеджменту и ответственному отношению к собственному образованию.

Представленные методы демонстрируют наибольшую эффективность при комплексном использовании в рамках единой образовательной системы. Интеграция различных подходов и технологий рассматривается как механизм повышения эффективности образовательного процесса и его соответствия запросам времени. Практическая реализация интегрированной модели может быть представлена в виде последовательного сочетания методов в рамках учебного модуля:

– *На этапе знакомства с темой* применяется микроблогинг, где преподаватель формулирует проблемный вопрос и создает обсуждение в группе, а студенты знакомятся с материалами и высказывают первоначальные гипотезы.

– *На этапе изучения теории* используется смешанное обучение: преподаватель предоставляет лекции в формате видео и подборку статей, а студенты самостоятельно изучают материал в удобном темпе, используя мобильные устройства.

– *На этапе практики* внедряется геймификация: преподаватель настраивает интерактивный тренажер с автоматической проверкой, а студенты выполняют задания на платформе, получая мгновенную обратную связь.

– *На этапе применения знаний* реализуется проектная деятельность: преподаватель выступает в роли консультанта и предоставляет реальные кейсы, а студенты разрабатывают проект и представляют решение.

Такой интегрированный подход обеспечивает комплексное развитие учебной автономии, охватывая различные аспекты самостоятельной образовательной деятельности и формируя у студентов устойчивые навыки, необходимые для непрерывного самообразования в будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Проведенное исследование позволяет утверждать, что развитие учебной автономии студентов является не дополнительной, а центральной задачей современного высшего образования. Рассмотренные практические методы – геймификация, интеграция микроблогинга, проектная деятельность на основе реальных кейсов и смешанное обучение – демонстрируют свою эффективность в формировании у обучающихся способности к самостоятельной, осознанной и ответственной учебной деятельности. Их ценность заключается не только в повышении мотивации и вовлеченности, но и в

создании образовательной среды, которая моделирует будущие профессиональные условия, требующие навыков самоорганизации, непрерывного обучения и эффективной коммуникации.

Ключевым выводом работы является подтверждение тезиса о том, что максимальный синергетический эффект достигается при комплексном и последовательном применении данных методов в рамках интегрированной модели обучения. Как показал анализ, такая модель позволяет поэтапно выстраивать траекторию развития автономии: от вовлечения через геймификацию и формирования привычки к регулярному взаимодействию в цифровой среде через микроблогинг к сложным формам самостоятельной деятельности в проектах и самоорганизации в условиях смешанного обучения.

Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении долгосрочных эффектов влияния сформированной учебной автономии на профессиональную карьеру выпускников, а также в разработке диагностического инструментария для оценки уровня ее развития. Практическая реализация рассмотренных подходов требует от преподавателя пересмотра своей роли от транслятора знаний к роли тьютора и фасилитатора, что, в свою очередь, указывает на актуальность развития педагогического дизайна и цифровых компетенций самих педагогов. Таким образом, целенаправленная работа по развитию автономии становится основой для подготовки конкурентоспособного, адаптивного и мотивированного специалиста, готового к вызовам динамично меняющегося мира.

Литература:

1. Закамаркина, Е.А. Использование геймифицированных приемов при разработке гипермедийных систем для изучения языков / Е.А. Закамаркина, Н.Е. Губенко // Проблемы искусственного интеллекта. – 2023. – № 2(29). – С. 30-39

2. Косачева, В.О. Использование методов геймификации в процессе обучения иностранному языку в неязыковом вузе / В.О. Косачева // Мир науки, культуры, образования. – 2022. – № 2(93). – С. 216-218. – DOI: https://doi.org/10.24412/1991-5497-2022-293-216-218

3. Медведев, А.Г. Актуальность использования методов геймификации и цифровизации в образовательном процессе / А.Г. Медведев, Д.А. Арсентьев // Вестник науки. – 2024. – Т. 2. – № 5(74). – С. 389-394

4. Нурутдинова, А.Р. Многофункциональный подход к формированию языковой компетенции: учебник / А.Р. Нурутдинова, Д.Ш. Шакирова. – Москва: Знание-М, 2025. – 144 с. – ISBN 978-5-00255-090-6. – DOI: https://doi.org/10.38006/00255-090-6.2025.1.144

5. Сибиряков, А.В. Геймификация образовательного процесса при обучении иностранному языку в современном вузе / А.В. Сибиряков // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-4. – С. 193-195

6. 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

7. Широколобова, А.Г. Геймификация в условиях цифровой трансформации образования / А.Г. Широколобова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2022. – Т. 19. – № 1. – С. 5-20

8. Awareness in acquisitive understanding of second language oral aspect: Intercultural, socio-cultural and cross-cultural reflections / A.R. Nurutdinova, Z.R. Zakieva, A.E. Astafeva [et al.] // XLinguae. – 2017. – Vol. 10. – № 4. – P. 69-83. – DOI: https://doi.org/10.18355/XL.2017.10.04.07

9. Developing the Autonomy of Economics Students in The Context of Learning a Foreign Language / S. Dronova, A. Nurutdinova, N. Sokolitsyna [et al.] // Pakistan Journal of Life and Social Sciences. – 2025. – Vol. 23. – № 2. – P. 915-925. – DOI: https://doi.org/10.57239/PJLSS-2025-23.2.00223

10. Development of information culture, self-education, and improved level of knowledge in students as factors in the competitiveness of a future specialist / I.A. Aleksandrova, A.R. Nurutdinova, G. Malukina [et al.] // Revista Conrado. – 2023. – Vol. 19. – № 92. – P. 106-112

11. Gamification Method to Improve Speech Skills and Proficiency among Students: Methodology for Implementation / A. Nurutdinova, D. Shakirova, Z. Fazlyeva [et al.] // Proceedings of 2021 World Engineering Education Forum/Global Engineering Deans Council, WEEF/GEDC 2021: Diversity and Ethics in Education for an Inclusive and Sustainable World (Madrid, 15-18 ноября 2021 года). – Madrid, 2021. – P. 461-466. – DOI: https://doi.org/10.1109/WEEF/GEDC53299.2021.9657342

12. Innovative teaching practice: Traditional and alternative methods (Challenges and implications) / A.R. Nurutdinova, V.G. Perchatkina, L.M. Zinnatullina [et al.] // International Journal of Environmental and Science Education. – 2016. – Vol. 11. – № 10. – P. 3807-3819

13. Nature and principles of the phenomenon of higher education integration: Mechanisms of implementation, pros and cons, the effectiveness and the management / A.R. Nurutdinova, L.R. Gazizulina, N.M. Tarasova [et al.] // International Electronic Journal of Mathematics Education. – 2016. – Vol. 11. – № 6. – P. 1697-1712

14. The Integrating Face-to-Face Learning, Distance Learning Technologies and M-Learning Technologies: Effectiveness / A. Nurutdinova, D. Shakirova, G. Ismagilova [et al.] // Lecture Notes in Networks and Systems. – 2022. – Vol. 411. – P. 478-486. – DOI: https://doi.org/10.1007/978-3-030-96296-8_43

15. The interactive education in teaching languages: Microblogging as the way to improve postgraduate students' communicative interaction in English / A.R. Nurutdinova, E.V. Dmitrieva, E.A. Nelyubina [et al.] // XLinguae. – 2018. – Vol. 11. – № 2. – P. 120-135. – DOI: https://doi.org/10.18355/XL.2018.11.02.10

Педагогика

УДК 5.8.2

преподаватель Донцов Александр Александрович
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург);
доцент Стишак Анатолий Александрович
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург)

ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ САМБО В КОНТЕКСТЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

Аннотация. В статье рассматривается самбо как неотъемлемый элемент системы физической культуры и национальной спортивной традиции. Автор акцентирует внимание на историческом становление самбо и его связи с происходящими историческими моментами в нашей стране. Также раскрывается воспитательный и социокультурный потенциал самбо как национального вида спорта. Анализируется прикладное значение данного вида борьбы, его физкультурно-оздоровительные функции, а также педагогическая ценность в воспитании личности. Особое внимание уделено роли самбо в формировании

морально-нравственных качеств, дисциплины, уважения к сопернику и способности к преодолению трудностей. Отмечается, что самбо, сохраняя прикладной характер, интегрируется в систему образования и физического воспитания, выполняя задачи не только спортивной подготовки, но и социальной профилактики. Подчёркивается значимость регулярных занятий самбо для укрепления здоровья, развития физических качеств и формирования устойчивых поведенческих установок у молодёжи. Обосновывается, что самбо, как часть национальной физической культуры, способствует укреплению духовно-нравственных основ общества и сохранению культурной идентичности. Делается вывод о том, что интеграция самбо в систему образования и массового спорта имеет стратегическое значение.

Ключевые слова: самбо; система физической культуры; прикладное значение; воспитательный потенциал; боевые искусства; оздоровительная функция; социализация; национальная идентичность.

Annotation. The article considers SAMBO as an integral element of the physical culture system and the national sports tradition. The author focuses on the historical formation of SAMBO and its connection with the ongoing historical moments in our country. The educational and socio-cultural potential of sambo as a national sport is also revealed. The article analyzes the applied significance of this type of wrestling, its physical culture and recreational functions, as well as its pedagogical value in personal education. Special attention is paid to the role of SAMBO in the formation of moral qualities, discipline, respect for the opponent and the ability to overcome difficulties. It is noted that SAMBO, while maintaining its applied character, is integrated into the system of education and physical education, fulfilling the tasks of not only sports training, but also social prevention. The importance of regular SAMBO classes for strengthening health, developing physical qualities and forming stable behavioral attitudes among young people is emphasized. It is proved that sambo, as a part of national physical culture, helps to strengthen the spiritual and moral foundations of society and preserve cultural identity. It is concluded that the integration of SAMBO into the education and mass sports system is of strategic importance.

Key words: sambo; physical education system; practical significance; educational potential; martial arts; health function; socialization; national identity.

Введение. Вопросы развития физической культуры и спорта в современном обществе традиционно рассматриваются как значимый фактор укрепления здоровья нации, формирования ценностей и воспитания молодёжи. В последние десятилетия в российской науке всё большее внимание уделяется исследованию национальных видов спорта, способных выполнять не только прикладные, но и воспитательные функции. В этом ряду особое место занимает самбо – уникальный отечественный вид борьбы, возникший в первой половине XX века и получивший широкое распространение как в спортивной, так и в образовательной среде.

Актуальность исследования определяется несколькими обстоятельствами. Во-первых, самбо является национальным видом спорта, официально признанным государством, что подчёркивает его особую роль в системе физического воспитания и патриотического воспитания граждан. Во-вторых, современное общество предъявляет высокие требования к формированию у молодёжи качеств, связанных с дисциплиной, силой воли, мужеством и социальной ответственностью. Эти качества традиционно воспитываются именно в ходе занятий единоборствами. В-третьих, самбо представляет собой пример органичного соединения прикладных навыков самообороны и высоких спортивных стандартов, что делает его востребованным как в профессиональной, так и в массовой подготовке.

Цель данной статьи – раскрыть исторические предпосылки формирования самбо, охарактеризовать его педагогическую и воспитательную ценность, а также проанализировать социально-культурное значение данного вида спорта в современной России.

Методологическую основу исследования составили труды основоположников самбо – В.С. Ощепкова, В.А. Спиридонова и А.А. Харлампиева, а также современные исследования в области педагогики и истории спорта.

Изложение основного материала статьи. Возникновение самбо было обусловлено потребностью в создании в СССР единой системы прикладной подготовки, способной сочетать в себе как боевую эффективность, так и массовый спортивный характер. Уже в первые десятилетия XX века стало очевидно, что традиционные виды борьбы, распространённые среди различных народов страны, обладают значительным потенциалом для интеграции в общую систему физического воспитания. Однако требовалось их научное обобщение и методическое оформление.

На развитие самбо повлияли как отечественные традиции борьбы (грузинская чидаоба, татарский курэш, якутская хапсагай и др.), так и зарубежные школы, прежде всего дзюдо и джиу-джитсу. Такой синтез позволил создать универсальную систему, ориентированную как на военную подготовку, так и на массовый спорт.

Важнейшую роль в формировании самбо сыграли три личности:

• В.С. Ощепков, обучавшийся дзюдо в Японии и адаптировавший его принципы для советской спортивной школы [3];

• В.А. Спиридонов, разработавший прикладные приёмы рукопашной борьбы для Красной армии, ориентированные на практическое использование в боевых условиях;

• А.А. Харлампиев, систематизировавший и оформивший самбо как вид спорта, представивший его в научных трудах и спортивной практике.

Именно Харлампиев добился официального признания самбо в 1938 году как самостоятельного вида борьбы, после чего оно стало активно развиваться в рамках советской системы физической культуры [6].

В годы Великой Отечественной войны самбо получило особое значение как средство подготовки бойцов к рукопашному бою. После войны самбо превратилось в массовый вид спорта, активно культивировавшийся в школах, вузах, армии и спортивных клубах. В 1950–1960-е годы формируются первые официальные чемпионаты, создаётся система тренерской подготовки, публикуются научные работы, закрепляющие методику преподавания самбо [4].

Сегодня самбо признано не только в России, но и за рубежом. Оно включено в перечень приоритетных национальных видов спорта, активно развивается на международной арене, а с 2018 года проводится чемпионат мира под эгидой Международной федерации самбо (FIAS). В 2020 году самбо официально получило статус обязательного элемента школьных программ по физической культуре в ряде регионов России [1].

Развитие самбо как национального вида спорта невозможно рассматривать исключительно в рамках соревновательной практики. Оно представляет собой комплексное явление, которое выполняет целый спектр функций в системе физической культуры и массового спорта. Самбо сочетает прикладную, оздоровительную, педагогическую и социокультурную направленность, что позволяет рассматривать его не только как вид единоборства, но и как важный инструмент воспитания и социализации личности.

Первоначально самбо формировалось как система самообороны без оружия, предназначенная для военной и служебной подготовки. Именно поэтому его техники строятся на принципах практичности, рациональности и эффективности. В отличие от восточных боевых искусств, где значительное внимание уделяется философским концепциям, ритуалам и духовным практикам (например, дзюдо или каратэ), самбо изначально ориентировалось на решение конкретных прикладных задач: нейтрализацию противника, освобождение от захватов, удержание или обезвреживание оппонента.

Методическая база самбо позволяет использовать приёмы не только на спортивном ковре, но и в реальных условиях уличного конфликта или служебной деятельности (например, у сотрудников армии, полиции и спецподразделений). Приёмы борьбы включают броски, болевые и удерживающие действия, которые можно варьировать в зависимости от конкретной ситуации.

Практическая направленность самбо делает его эффективным инструментом формирования уверенности в себе. Овладение базовыми приёмами самообороны позволяет человеку чувствовать защищённость и готовность к действиям в экстремальных ситуациях. Кроме того, навыки быстрого принятия решений, которые отрабатываются во время тренировок и соревнований, имеют универсальное значение: они развивают способность ориентироваться в условиях неопределённости и действовать без промедления.

Таким образом, прикладное значение самбо заключается не только в формировании физической силы, но и в развитии целостной системы психологической и тактической готовности личности к преодолению опасностей. Это определяет особую ценность самбо как элемента национальной системы безопасности и массовой физической культуры [5].

Вторая ключевая функция самбо связана с его влиянием на физическое развитие и укрепление здоровья. Современные исследования показывают, что занятия борьбой оказывают комплексное воздействие на организм:

• Развитие силы и выносливости. Тренировочный процесс включает упражнения на сопротивление, динамические броски, статические удержания, что способствует развитию всех основных мышечных групп.

• Формирование координации и гибкости. Бросковые техники, падения и контрприёмы требуют точных движений, согласованности и умения адаптироваться к действиям соперника. Это формирует устойчивую двигательную культуру.

• Развитие быстроты реакции. Спортсмен учится мгновенно реагировать на атакующие действия соперника и принимать решения в условиях ограниченного времени.

• Профилактика заболеваний. Активная физическая нагрузка способствует нормализации обмена веществ, укреплению сердечно-сосудистой системы, повышению иммунитета.

• Формирование правильной осанки и мышечного корсета. Техника самбо требует постоянного контроля над положением тела, что благоприятно сказывается на состоянии позвоночника и опорно-двигательного аппарата.

Следует отметить, что самбо универсально в возрастном аспекте: его можно практиковать с раннего детства и до зрелого возраста, адаптируя тренировочные программы под индивидуальные возможности спортсмена. Регулярные занятия укрепляют здоровье и создают основу для активного долголетия.

Таким образом, оздоровительная функция самбо выходит за пределы спорта, превращаясь в эффективное средство повышения качества жизни населения. Именно поэтому самбо включается в программы школьного физического воспитания и применяется как метод коррекции физического развития подростков [1; 2].

Особое место в системе ценностей самбо занимает его педагогический и воспитательный потенциал. Занятия данным видом спорта формируют у занимающихся широкий спектр личностных качеств, необходимых для успешной социализации [3].

Во-первых, самбо воспитывает настойчивость и силу воли. Поединок требует от спортсмена полной концентрации и готовности к преодолению трудностей. Даже поражение становится важным педагогическим моментом, так как учит анализировать ошибки и стремиться к самосовершенствованию.

Во-вторых, важной составляющей является дисциплина и организованность. Тренировочный процесс строится по строгим правилам: чёткий регламент занятий, необходимость выполнения указаний тренера, соблюдение спортивного режима. Всё это приучает спортсмена к ответственности за свои действия.

В-третьих, самбо формирует этические нормы и уважение к сопернику. Поединок невозможен без взаимодействия двух борцов, что приучает ценить и уважать противника. Воспитанники учатся проявлять сдержанность, избегать агрессии и соблюдать правила честной борьбы.

В-четвёртых, самбо способствует развитию командного взаимодействия. Несмотря на то, что схватка всегда индивидуальна, тренировочный процесс предполагает работу в парах и группах. Это развивает умение помогать партнёру, сотрудничать и поддерживать товарищей.

В-пятых, самбо выполняет функцию социальной профилактики. Для подростков, особенно находящихся в группе риска, занятия единоборствами становятся средством отвлечения от асоциальных форм поведения. Спорт дисциплинирует, формирует позитивную систему ценностей и способствует социальной интеграции.

Таким образом, педагогическая ценность самбо заключается в его способности формировать гармоничную личность, обладающую не только физической подготовленностью, но и высоким уровнем морально-нравственной зрелости [5].

Поединок в самбо требует мгновенной реакции и готовности действовать в условиях неопределённости. Это воспитывает у спортсмена решительность и способность к самоконтролю. Каждая схватка становится школой преодоления трудностей.

Даже победа в борьбе невозможна без присутствия соперника. Это формирует у занимающихся чувство уважения, благодарности и признания ценности другого человека. В самбо строго регламентированы правила поведения на ковре: соблюдение этикета, дисциплина и корректное отношение к сопернику.

Занятия самбо выполняют и социальную функцию: они способствуют профилактике девиантного поведения, отвлекают подростков от асоциальных форм досуга, формируют чувство гражданской ответственности. Самбо способствует развитию патриотических ценностей, поскольку изначально задумывалось как средство подготовки защитников Отечества [7].

История показывает, что практически каждая страна культивировала собственные виды борьбы: дзюдо в Японии, тхэквондо в Корее, сириам в Турции. Их развитие связано не только с физической подготовкой, но и с воспитанием национального духа.

В Японии дзюдо стало обязательной дисциплиной в школах и университетах, что позволило воспитать целые поколения спортсменов и граждан с высоким уровнем дисциплины. В Корее тхэквондо выполняет сходную функцию, будучи не только спортом, но и частью культурной политики.

В отличие от этих систем, самбо возникло как синтетическая дисциплина, вобравшая в себя элементы разных традиций. Его уникальность заключается в том, что оно было создано целенаправленно – для военной и гражданской подготовки, а не только в рамках этнокультурной традиции.

Выводы. Самбо как национальный вид спорта является уникальным явлением в мировой культуре единоборств. Оно сочетает в себе прикладные функции самообороны, оздоровительное значение и воспитательный потенциал. История его развития показывает, что самбо стало важным элементом советской и современной российской системы физической культуры, играя роль не только спортивной дисциплины, но и инструмента формирования национальной идентичности.

Сегодня, когда особое внимание уделяется патриотическому воспитанию молодёжи и укреплению здоровья нации, самбо способно выполнять ключевую социальную функцию. Его развитие как массового и прикладного вида спорта

является важной задачей государства. Перспективы самбо связаны с дальнейшей интеграцией в образовательные программы, расширением международного признания и укреплением статуса как национального достояния России.

Литература:

1. Государственная программа Российской Федерации «Развитие физической культуры и спорта» // Министерство Спорта Российской Федерации – федеральный портал. – 34 с. – URL: http://www.minsport.gov.ru/activities/proekt-strategii-2030/ (Дата обращения. 02.09.2025)
2. Иванов, П.Г. Современные тенденции развития самбо в образовательных организациях / П.Г. Иванов. – Казань: Казанский федеральный университет, 2023. – 144 с.
3. Кузнецов, А.А. Самбо: традиции, школа, воспитание / А.А. Кузнецов. – М.: Русский спорт, 2008. – 192 с.
4. Лебедев, В.В. Подготовка борца: методика и практика тренировочного процесса / В.В. Лебедев. – М.: Физкультура и спорт, 1986. – 240 с.
5. Ознобишин, В.П. Педагогические основы спортивной борьбы / В.П. Ознобишин. – Л.: ЛГПИ им. А.И. Герцена, 1970. – 198 с.
6. Харлампиев, А.А. Самбо: самооборона без оружия / А.А. Харлампиев. – М.: Физкультура и спорт, 1964. – 328 с.
7. Шестаков, В.Б. История и теория самбо / В.Б. Шестаков. – М.: Советский спорт, 2003. – 272 с.

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Дроботенко Юлия Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск);
кандидат педагогических наук, доцент Диких Элина Радиковна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Омский государственный педагогический университет» (г. Омск)

ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ОЦЕНКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье актуализируются вопросы подготовки студентов педагогического вуза к оценке метапредметных образовательных результатов школьников. Обозначаются основные подходы к оценке данных результатов на практике. Показана готовность студентов к оценке метапредметных образовательных результатов. Предлагаются результаты исследования, посвященного формированию компетентности оценки метапредметных образовательных результатов школьников у студентов педагогического вуза. Описаны результаты опроса студентов по результатам освоения дисциплины и прохождения практики. Кроме этого, предлагаются результаты фокус-группового исследования преподавателей в контексте изучаемого вопроса. Приводятся данные о результативности реализации дисциплины и учебной практики по формированию и оценке метапредметных образовательных результатов школьников, реализуемых в рамках Ядра высшего педагогического образования. Описываются проблемы подготовки студентов к оценке метапредметных образовательных результатов школьников в рамках изучения дисциплины и практики. Также предложены механизмы преодоления обозначенных проблем. Представлен вариант оценочного кейса, который может быть использован в качестве средства подготовки к оцениванию метапредметных результатов студентами.

Ключевые слова: метапредметные образовательные результаты, универсальные учебные действия, школьники, студенты педагогического вуза, готовность к оценке метапредметных образовательных результатов.

Annotation. This article addresses the need to prepare students at a pedagogical university to assess schoolchildren's meta-subject educational outcomes. It outlines the main approaches to assessing these outcomes in practice and demonstrates students' readiness to assess meta-subject educational outcomes. The results of a study on developing competence in assessing meta-subject educational outcomes among students at a pedagogical university are presented. The results of a student survey on the course's completion and internship are described. In addition, the results of a focus group study of faculty members are presented in the context of the issue under study. The article presents data on the effectiveness of the implementation of the discipline and educational practice for the formation and assessment of meta-subject educational results of schoolchildren, implemented within the framework of the Core of Higher Pedagogical Education. The article describes the challenges of preparing students to assess their meta-subject educational outcomes within the context of their discipline and practical training. Mechanisms for overcoming these challenges are also proposed. A version of an assessment case is presented, which can be used as a means of preparation for the assessment of meta-subject results by students.

Key words: meta-subject educational results, universal learning activities, schoolchildren, students of a pedagogical university, readiness for the assessment of meta-subject educational results.

Введение. Системно-деятельностный подход, как методологическая основа школьных ФГОС, определяет систему универсальных учебных действий (познавательные, коммуникативные, регулятивные), составляющих метапредметные образовательные результаты школьников. Метапредметность реализует идею рефлексивности по отношению к предметности и предполагает овладение учеником способаосмыслениясобственного процесса работы на уроках, что приводит его, по мнению А.Г. Асмолова, к «саморазвитию и самосовершенствованию путем сознательного и активного присвоения нового социального опыта» [2]. ФГОС устанавливают определенные требования к формированию метапредметных результатов на разных ступенях общего образования (начального, основное, среднее).

В научном и профессионально-педагогическом сообществе сегодня активно обсуждаются проблемыформирования и оценкиметапредметных образовательных результатов школьников, которые в общих чертах можно представить следующим образом:потребность в дальнейшей детализации и конкретизации структуры и содержания данных образовательныхрезультатов, выделении уровней их сформированности; потребность в выявлении и обосновании возможностей разных предметов в достижении данных результатов; необходимость в согласованных действиях учителей разных предметов и разработке общих дидактических подходов к достижению и диагностике метапредметных образовательных результатов школьников;необходимость сбора и описания лучших отечественных и зарубежных практик формирования и оценки метапредметных образовательных результатов школьников; запрос на качественное методическое обеспечение процесса формирования метапредметных образовательных результатов; отсутствиев учебном процессе специальных оценочных процедур и требований к ним, а также педагогических измерителей сформированности метапредметных образовательных результатов.

Г.Б. Голуб, Е.Я. Коган и В.А. Прудникова считают, что проблемность вопроса оценки метапредметных образовательных результатов школьников связана: с недопониманием учителей-практиков того, что необходимо оценивать; каким образом конкретизировать планируемые образовательные результаты применительно к предмету; отбирать диагностические задания, разрабатывать их и применять на своем предмете; интерпретировать результаты обучающихся [1, С. 19].

Можно констатировать, что современный учитель не готов и не ориентирован на оценку метапредметных образовательных результатов, поэтому формировать умение оценки «непредметных» образовательных результатов школьников необходимо уже на этапе обучения в педагогическом вузе.

Изложение основного материала статьи. Подготовка будущих педагогов в логике Ядра высшего педагогического образования предусматривает реализацию дисциплины «Практикум по педагогической диагностике образовательных результатов», логическим продолжением которой является учебная практика по диагностике метапредметных образовательных результатов.

В рамках методического семинара кафедры педагогики ОмГПУ были представлены результаты опроса 136 студентов третьего курса, осваивавших обозначенные дисциплину и практику (данные за 2024 и 2025 годы) и решивших поделиться мнением о:

– наблюдаемом во время учебной практики процессе оценки метапредметных образовательных результатов школьников;

– степени собственной готовности к данному виду оценивания (необходимо было оценить готовность по 10-бальной шкале);

– значимости новой дисциплины и учебной практики в формировании готовности к оценке метапредметных образовательных результатов школьников (необходимо было определить значимость дисциплины и практики в подготовке к данному виду оценивания по 10-бальной шкале).

На первый вопрос будущие педагоги дали такие ответы: «на практике мы не увидели оценку именно метапредметных образовательных результатов», «в классе было более тридцати человек и учителя с трудом справлялись с обычным оцениванием предметных знаний», «не понимаю, где и когда можно применять данный вид оценивания», «не верится, что у учителя есть время оценивать метапредмет», «на мой взгляд, учителя это делают интуитивно», «оценка степени самостоятельности, самоорганизации, навыков общения нужна, но проблема в том, как интегрировать это в 5-ти бальную оценку».

Определяя собственную готовность к данному виду оценивания, студентыс некоторым сомнением говорили следующее: «думаю, я готов на 3-4 балла», «максимум 5 баллов могу дать себе, т.к. говорили про оценку метапредметных результатов на занятиях в университете и собирали копилку методик оценки», «я не готов оценивать УУД – надо разбираться с этим», «могу оценить свою готовность на 6 баллов, т.к. проигрывали методики оценки УУД на педагогике, но как в реальной практике у меня получится, я не знаю».

Тем не менее, новую дисциплину и учебную практику третьекурсники характеризовали как: «необходимые для практической деятельности учителя», «имеющие прикладной характер», «интересное содержание, но сложное для понимания», «были затруднения в понимании заданий по дисциплине и по практике, способам их выполнения», «если честно, мы ничего не поняли – зачем оценивать метапредметные результаты школьников, если эта оценка не входят в общую предметную оценку».

Кроме опроса студентов была проведена фокус-групповое исследование с 12 преподавателями кафедры педагогики, участвовавшими в подготовке студентов к оценке метапредметных образовательных результатов школьников. Фокус-групповое исследование представляет собой качественный метод сбора данных посредством организованного группового обсуждения, широко применяемого в области социологии, психологии, маркетинга и смежных наук. Данный метод способствует углублённому изучению взглядов, убеждений, потребностей и поведенческих реакций респондентов по конкретной тематике. Проведение фокус-групп предполагает проведение модерируемой дискуссии, в ходе которой опытный ведущий стимулирует диалог и обмен мнениями участников, используя предварительно разработанные вопросы, направленные на выявление ключевых аспектов исследуемой проблемы. Целью фокус-группы было выявить:

– основные затруднения, с которыми столкнулись преподаватели во время проведения занятий в рамках дисциплины и сопровождения практики;

– варианты решения сфомулированных проблем.

В результате фокус-группового исследования были выявлены основные проблемы и трудности:

1. Подбор оптимальной формы проведения лекционных и практических занятий оказался сложной задачей для многих преподавателей. Это связано с необходимостью сочетания теории и практики таким образом, чтобы материал легко воспринимался студентами и одновременно показывал пути оценки приобретенных ими компетенций. Использование формата просмотра видеороликов на занятиях показало низкую эффективность и необходимость изменения подхода.

2. Упоминаемая методическая копилка вызвала недопонимания среди участников процесса. Отсутствие четких инструкций относительно содержания и назначения этой копилки привело к путанице и снижению интереса к данному элементу учебной программы. К концу курса возникали ситуации, когда преподаватели и студенты сталкивались с неопределенностью относительно требований к защите материалов, собранных в копилке.

3. Студенты часто использовали неподходящие источники информации, предпочитая обращаться к первым результатам поисковых запросов или сервисам искусственного интеллекта. Такой подход негативно сказывается на качестве самостоятельной подготовки и усвоении материала.

4. Преподаватели отметили сложность восприятия материала на традиционных лекциях, особенно в условиях массового потока студентов. Они подчеркнули важность разработки специализированных форматов лекций и семинаров, адаптированных конкретно к изучаемому предмету. Например, идея возврата к концепции рабочей тетради получила положительную оценку. Эта рабочая тетрадь должна включать пошаговые задания, ориентированные на разные уровни освоения учебного материала (знания, понимания, анализа, синтеза и оценки).

Трудности, связанные с практической подготовкой студентов можно зафиксировать следующие:

Трудности с интеграцией метапредметных образовательных результатов: на практике студенты столкнулись с проблемами оценки метапредметных компетенций. Учебники и инструкции не содержат конкретных рекомендаций, как фиксировать прогресс в развитии универсальных учебных действий.

Проблемы с большим количеством учащихся: работа с большими группами вызывает трудности в оценке индивидуальных достижений каждого ученика.

Отсутствие временных ресурсов: учителя испытывают нехватку времени и для оценивания метапредметных результатов, и для работы со студентами. Дополнительная нагрузка становится серьезным барьером на пути изменений.

Осознанность собственных действий: многие учителя признают, что оценивают метапредметные способности интуитивно, основываясь исключительно на личном опыте и наблюдениях, что снижает объективность оценки.

Проблема интеграции оценки метапредметных результатов в традиционную систему: основная сложность заключается в попытке совместить новую концепцию оценивания с существующей пятибалльной шкалой. Нет единого механизма, позволяющего учитывать глубину развития метапредметных результатов параллельно с академическими успехами.

Очевидно, что преподаватели и студенты солидарны в выявлении проблемных зон в контексте подготовки к оцениванию метапредметных образовательных результатов школьников. Для решения выявленных проблем преподавателями были определены следующие механизмы:

Пересмотреть существующие подходы к проведению лекций и семинаров, уделяя особое внимание интеграции интерактивных элементов и активных методов обучения.

Обеспечить ясность и прозрачность целей и процедур формирования методической копилки, включая подробное разъяснение того, какие материалы и почему важно сохранять в ней.

Разработать специализированные учебные пособия и рабочие тетради, содержащие структурированную последовательность заданий, направленных на развитие разных уровней компетенции учащихся.

Повышать осведомленность студентов о качественных источниках информации и способах эффективного поиска необходимой литературы и справочных материалов.

Инициировать сотрудничество с учителями школ по вопросам осуществления оценки метапредметных образовательных результатов школьников (стажировочная площадка, методический семинар и т.п.).

Актуализировать содержание дисциплины оценочными кейсами. Оценочный кейс является средством кейсового оценивания (case-testing), направленного на оценку компетенций с помощью специализированных задач, которые могут быть представлены в виде кейсов различного типа (педагогическая ситуация, фрагмент научного или художественного текста и др.).

В нашем случае, оценочный кейс направлен на формирование у будущих педагогов умения оценки метапредметных результатов обучающихся. Мы предлагаем использовать оценочный кейс и в качестве инструмента изучения готовности студентов к оцениванию метапредметных образовательных результатов школьников, и в качестве средства подготовки к этой деятельности (включение заданий на проектирование такого рода заданий также допустимы в процессе освоения дисциплины). Так, оценочный кейс имеет структуру:

Ситуация (сюжет), содержащая проблему оценки метапредметных результатов обучающихся.

Тестовая часть, состоящая из вопросов к ситуации (обычно 3-7 вопросов) с вариантами ответов или открытые вопросы.

Коммуникативная часть (творческая или проектная), содержащая «продукт» решения проблемы (способы действий педагога по разрешению проблемы).

Дополнительная часть (вариативная, необязательная), содержащая дополнительные материалы (фрагменты нормативных документов, фрагменты научных статей и т.п.).

Пример оценочного кейса на тренировку умения оценивать метапредметные результаты обучающихся.

Ситуация: На уроке истории в 7 классе учителем Ольгой Петровной предусмотрено несколько видом деятельности (разбор домашнего задания, работа с учебником по новой теме, заполнение таблицы в мини-группах и представление каждой мини-группой результатов заполнения таблицы в творческой форме). Николай Д. активно участвует во всех видах деятельности, предлагаемых учителем, поднимает руку, организует работу в мини-группе, выходит к доске для презентации результатов заполнения таблицы. Однако при ответах допускает ошибки и недочеты. Михаил Р. не вовлекается в виды деятельности, предлагаемые учителем, игнорирует работу в мини-группе, но на прямые к нему обращения учителя и вопросы отвечает всё правильно и чётко.

Вопросы к ситуации:

Какие оценки за работу на уроке Николаю и Михаилу должна поставить Ольга Петровна? Аргументируйте свой ответ.

Каким образом в выставленной оценке учтены метапредметные результаты обучающихся?

Каким образом Вы лично оценили бы работу на уроке Николая и Михаила? Аргументируйте свой ответ.

Перечислите основные метапредметные результаты, которые сформировались у Николая и Михаила.

Творческое задание: Представьте дальнейший план действий учителя по развитию метапредметных результатов обучения Николая и Михаила на уроке истории.

Дополнительная часть: для решения данного кейса и понимания проблем оценки метапредметных результатов школьников, а также способов их решения предлагаются следующие научные статьи:

Голуб Г.Б., Коган Е.Я., Прудникова В.А. К вопросу об оценкеметапредметных результатов в общем образовании // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2017. № 3. С. 19-24.

Дамдинжапова О.М. Проблемы оценивания метапредметных результатов образования в общем образовании // Ученые записки Забайкальского государственного университета. 2021. Т. 16 № 1. С. 6-12. DOI 10.21209/2658-7114-2021-16-1-6-12.

Рысова С.Б. Проблемы достижения и диагностики метапредметных результатов обучения в средней школе // Проблемы современного педагогического образования. 2019. № 63-3. С. 124-127.

В целом, оценивая итоги подготовки студентов к оценке метапредметных результатов школьников, преподаватели кафедры педагогики отмечают, что в процессе изучения дисциплины и прохождения практики ребята с интересом формируют копилки с методиками оценки метапредметных образовательных результатов школьников; дают положительные отзывы о новой дисциплине и активно вовлекаются в выполнение заданий.

При формировании копилок методик оценки наиболее часто студенты выбирают следующие: «3-2-1» («Билет на выход»), «Трёхминутная пауза», «Вопрос одной минуты», «Парковка вопросов», «Измерение температуры», «Цепочка заметок», «Квадраты» (объяснить, обобщить, оценить, предсказать), ВОС2К (вспомнить, обобщить, спросить, комментировать) и другие.

Приведем мнение одного из преподавателей, реализовывавшего дисциплину и сопровождавшего практику: «Уверена, что есть несколько семинаров, которые они точно запомнили. В целом курс студентам понравился, они по-другому увидели подходы к оцениванию. Было интересно наблюдать их изумление, когда ребята понимали, что можно и нужно оценивать не только знание предмета, но и способ деятельности».

Другой преподаватель кафедры педагогики отметил: «У меня студенты предложили даже авторские методики оценки метапредметных результатов! Так их вдохновила копилка, что придумали несколько своих методик. Например, «Фазы луны» (фаза луны отражает сформированность данных образовательных результатов) и «Оценочный комикс» (содержание комикса показывает, например, степень моей самоорганизации). Поэтому со стереотипом только «предметной» оценки надо работать».

Выводы. Таким образом, анализ результатов опроса студентов разных педагогических специальностей и фокус-группового исследования среди преподавателей кафедры педагогики ОмГПУ позволяет судить о степени готовности студентов педагогического вуза к оценке метапредметных образовательных результатов школьников.

В.А. Сластенин в структуре готовности к педагогической деятельности выделял: психологическую готовность, научно-

теоретическую, практическую, психофизиологическую и физическую [3]. Основываясь на такое понимание структуры готовности, сделаем вывод, что студенты педагогического вуза теоретически готовы к оценке метапредметных результатов школьников, но ощущают недостаточную сформированность остальных составляющих готовности. Безусловно, это можно объяснить тем, что третий курс обучения в вузе действительно не предполагает полную психологическую, практическую, психофизиологическую и физическую готовность к решению профессиональных задач, связанных с оценкой метапредметных результатов. Однако в очередной раз преподавательскому сообществу педагогов и методистов есть о чем задуматься – прикладной аспект подготовки будущих педагогов в вузе остается в «зоне особого внимания» и требует интеграции усилий для его совершенствования.

Литература:

1. Голуб, Г.Б. К вопросу об оценке метапредметных результатов в общем образовании / Г.Б. Голуб, Е.Я. Коган, В.А. Прудникова // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2017. – № 3. – С. 19-24

2. Дамдинжапова, О.М. Проблемы оценивания метапредметных результатов образования в общем образовании / О.М. Дамдинжапова // Ученые записки Забайкальского государственного университета. – 2021. – Т. 16. – № 1. – С. 6-12. – DOI 10.21209/2658-7114-2021-16-1-6-12

3. Сластенин, В.А. Педагогика: учебник для студентов учреждений высшего образования / В.А. Сластенин, И. Ф Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия». – 2014. – 608 с.

Педагогика

УДК 7.01:378

кандидат педагогических наук, доцент Дроздов Сергей Анатольевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск)

ОБРАЗНО-КОМПОЗИЦИОННОЕ ЕДИНСТВО СИНТЕЗА ИСКУССТВ КАК ОСНОВА СОЗДАНИЯ НОВОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЯВЛЕНИЯ: АСПЕКТЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИЗО

Аннотация. Статья исследует основополагающие вопросы механизмов формирования образного и композиционного единства в синтезе искусств. Изучение проблемы взаимосвязи разных искусств – важный аспект подготовки учителей изобразительного искусства в педагогических вузах. Такие знания позволяют создать гармоничное представление художественного объекта. В этой связи анализируется, как различные виды деятельности, объединяясь, создают целостное произведение искусства. Особая роль отводится образности как ключевому элементу, способному гармонизировать элементы синтеза. Также рассматриваются пути достижения целостности, где взаимодействие средств композиции подчиняется единому замыслу. Отдельное внимание уделяется конкретным примерам синтеза искусств, от античных театров до современных мультимедийных инсталляций. Автор подчеркивает, что гармоничное слияние искусств требует не просто механического соединения, а глубокого понимания их взаимосвязей и потенциала. Ритмическая, цветовая и смысловая организация является фундаментом для создания единого художественного пространства. Исходя из этого, поднимается вопрос о роли стилистического единства и взаимодействия в формировании этого пространства. Также предлагаются новые подходы к осмыслению студентами педагогических вузов синтеза искусств как динамичного процесса, постоянно развивающего свои выразительные средства.

Ключевые слова: синтез искусств, образно-композиционное единство, междисциплинарность в искусстве, учитель изобразительного искусства.

Annotation. The article explores the fundamental issues of the mechanisms of formation of figurative and compositional unity in the synthesis of arts. The study of the problem of the interrelationship of different arts is an important aspect of the training of teachers of fine arts in pedagogical universities. Such knowledge allows you to create a harmonious representation of an artistic object. In this regard, it analyzes how different types of activities combine to create a complete work of art. A special role is given to imagery as a key element capable of harmonizing the elements of synthesis. The ways to achieve integrity are also considered, where the interaction of the means of composition is subordinated to a single idea. Special attention is paid to specific examples of art synthesis, from ancient theaters to modern multimedia installations. The author emphasizes that the harmonious fusion of the arts requires not just a mechanical connection, but a deep understanding of their interrelationships and potential. Rhythmic, color, and semantic organization is the foundation for creating a unified artistic space. Based on this, the question of the role of stylistic unity and interaction in the formation of this space is raised. New approaches are also proposed to students of pedagogical universities understanding the synthesis of arts as a dynamic process that constantly develops its expressive means.

Key words: synthesis of arts, figurative and compositional unity, interdisciplinarity in art, teacher of fine arts.

Введение. Бытует мнение, что преподавателю рисования не обязательно быть всесторонне подготовленным специалистом в области искусства. Ведь его главная задача состоит в способности обучать и воспитывать школьников, а не во владении художественным ремеслом. Это не совсем так. Профессия учителя изобразительного искусства (учителя ИЗО) по-своему уникальна, поскольку объединяет в себе два направления деятельности: искусство и педагогику во всем их многообразии. Поскольку «учитель» – это профессия, а «изобразительное искусство» – специальность, и мы призваны готовить в первую очередь специалистов в своем деле, то наличие широкого спектра компетенций в области практики искусства является определяющим. Это пригодится как для творческого развития, так и в педагогической деятельности. Так как в средних образовательных школах есть уроки по МХК (мировой художественной культуре), то погружение в мир соотношений между искусствами поможет педагогу расширить представления школьников о предмете. Есть и другая возможность применить свои знания. Например, использовать на уроках рисования систему межпредметных связей (соединение музыки и искусства): когда вначале ученикам включают отрывок музыкального произведения, а после этого они выполняют рисунок на основе возникших ассоциативных образов.

Образно-композиционное единство – важное художественное явление, которое входит в понятие «синтез искусств». Однако этому аспекту не всегда уделяют достаточно внимания при подготовке учителей ИЗО в педвузах. Что, на наш взгляд, не совсем справедливо в контексте всеобщего воспитания личности. Достижение гармонии является высшей целью и показателем мастерства в области синтетических форм искусств. Учителя должны хорошо в этом разбираться, чтобы уметь применять свои знания в творчестве и в педпрактике.

Изложение основного материала статьи. Что такое гармоничное представление художественного объекта в искусстве? Это создание целостности и совершенной организации элементов произведения, где взаимосвязанные детали формируют законченный художественный образ. Разработать такую композицию можно, следуя определенным принципам,

используя те или иные средства или техники. Универсального учебника или совета, как создать идеальную композицию, к сожалению, не существует. Зато есть правила, которые помогают сделать произведение более грамотным и сбалансированным.

Цель статьи: раскрыть, как объединение различных видов искусства, основанное на образном и композиционном единстве, формирует новые художественные явления, а также проанализировать значимость этих знаний для подготовки будущих учителей ИЗО.

Для достижения композиционной целостности и осуществления взаимодействия ее элементов, таких как форма, цвет, звук и движение, продиктованных единым художественным замыслом, целесообразно руководствоваться следующими методологическими установками:

1. Согласованность пропорциональных отношений в определенной последовательности. Первоочередной задачей здесь является аналитическое определение пропорций предмета и ключевых составляющих композиции. Это предполагает установление рациональных соотношений между основными частями произведения, обеспечивающих его визуальную устойчивость и гармоничность. На последующей стадии осуществляется визуальное моделирование основных силуэтов и их размещение в пределах заданного плоскостного или пространственного поля. Данный этап носит характер предварительного эскизирования, нацеленного на фиксацию основных форм и их взаимного расположения. Только после закрепления этой макроструктуры следует переход к детализации, предполагающей заполнение свободного пространства композиции элементами, обогащающими основной замысел.

2. Применение принципа контраста для усиления выразительности: контраст выступает в качестве фундаментальной закономерности и инструмента для акцентирования формообразующих, объемных и колористических характеристик. Его применение позволяет эффективно выделять главное и создавать визуальное напряжение. Для достижения цели могут использоваться различные стратегии: 1) контраст по светлоте: выявление композиционного центра за счет светлого фона, что способствует его визуальному вынесению на передний план; 2) контраст по масштабу: создание доминантного объекта путем увеличения его размера относительно других элементов композиции и т.д.

3. Организация ритмических структур: ритм в композиции достигается за счет повторения элементов, варьирующихся по таким параметрам, как толщина, высота, направленность и интервалы между ними. Целенаправленное использование ритмических паттернов способствует созданию ощущения движения, упорядоченности и визуальной музыкальности произведения.

4. Реализация динамического построения. Оно является эффективным средством для эмоционального насыщения произведения, позволяя ярко передавать психологические состояния, такие как радость, взрыв эмоций, а также для подчеркивания пластических свойств объектов. В рамках динамического построения композиционные элементы преимущественно располагаются по диагонали, что создает ощущение движения и неустойчивости. Асимметричное расположение также приветствуется, поскольку оно способствует усилению экспрессивности и нарушению статической симметрии.

5. Осознанное функциональное назначение элементов: каждый компонент композиции должен обладать назначением. Элементы не должны располагаться в случайном порядке, а должны быть интегрированы в общую структуру, выполняя свою специфическую роль в целостной организации произведения. Это требует от автора глубокого понимания взаимосвязи каждой части с общим замыслом и его вклада в достижение конечного эстетического результата.

Достижение истинного синтеза искусств является индикатором высшего уровня мастерства в области синтетических художественных форм и представляет собой конечную цель данного процесса. Подлинный синтез не только предполагает совершенство каждого отдельного компонента, но и генерирует новое, эмерджентное эстетическое качество (возникающее на уровне системы), проявляющееся в результате их синергетического взаимодействия (совместной работы, превышающей сумму индивидуальных усилий).

Важно различать понятия «синтетические формы искусства» и «синтез искусств». В теории вопроса – это два разных, хотя и взаимосвязанных понятия.

Синтетические формы искусства представляют собой конкретные виды художественной деятельности, характеризующиеся либо органическим слиянием, либо относительно свободной комбинацией различных видов искусств [2]. Результатом такого объединения является качественно новое, единое образно-эстетическое образование. Примерами таких форм являются театр, балет и эстрадное искусство. Советский и российский архитектор, специалист по теории синтеза искусств Г.П. Степанов писал: «Художественный образ произведения синтеза искусств как целостная форма отражения реального мира имеет более сложную структуру, чем произведение отдельного вида искусств. В силу этого известное отношение «действительность – художник – зритель», отражающее динамику творческого процесса и восприятия произведения искусств, также получает дополнительные грани» [6, С. 23].

Синтез искусств – более широкое понятие, обозначающее процесс органичного соединения различных искусств или их видов в единое художественное целое. Целью данного процесса является эстетическая организация материальной и духовной среды человеческого бытия [3]. В качестве иллюстрации можно привести архитектурное сооружение, дополненное скульптурными композициями и интегрированное в садово-парковый ансамбль.

Приведенное выше разграничение важно по нескольким причинам:

1. Практическая значимость. В данном случае разграничение помогает:
– правильно классифицировать произведения искусства;
– понимать особенности создания различных художественных форм;
– эффективно планировать творческие проекты.
2. Методологическое значение. Такое распределение понятий позволяет:
– разрабатывать адекватные методы анализа произведений;
– определять специфику художественного языка;
– выявлять закономерности взаимодействия разных видов искусства.
3. Образовательный аспект. Главным здесь является правильное понимание различий, которое необходимо для:
– формирования профессионального мышления у будущих художников;
– разработки учебных программ по искусству;
– проведения искусствоведческих исследований.
4. Творческая практика. Она позволяет:
– определять границы художественного эксперимента;
– выстраивать драматургию произведения;
– организовывать взаимодействие искусств в едином пространстве.

Как можно убедиться, разграничение понятий «синтетические формы искусства» и «синтез искусств» – не просто академический вопрос, а необходимое условие для развития теории и практики искусства, понимания его закономерностей

и особенностей. В более узком смысле, благодаря такому синтезу, к примеру, в декоративной росписи по искусственной коже происходит слияние воедино различных видов искусства. Так создается совершенно новое и уникальное изделие. «Такая роспись выполняется в основном простыми акриловыми красками, либо специализированными цветами по коже, и применяются в различных технологиях для росписи таких вещей, как обувь, ремни, сумки, куртки, кошельки, чехлы и другие кожаные изделия» [4, С. 47].

Таким образом, синтетические формы искусства относятся к эмпирически наблюдаемым, специфическим видам. Они характеризуется объединением различных художественных направлений. К ним причисляют светографию (светопись, световая живопись) – искусство, использующее свет и цвет для формирования визуальных представлений, а также генерацию многогранных фрактальных конструкций посредством вычислительных методов.

Синтез искусств описывает более общий, абстрактный процесс их объединения в целостную структуру. При соединении различных художественных форм (например, кино, музыки и литературы) возникает нечто качественно новое. Это не просто набор отдельных элементов, а цельное произведение, которое обладает своей собственной, уникальной ценностью и смыслом, недостижимыми для каждого компонента по отдельности.

Взаимосвязь разных видов искусства (живописи, музыки, литературы, танца и архитектуры) в одном произведении создает новый, более глубокий художественный образ. Все направления тесно переплетены и дополняют друг друга. Как проявляется такое объединение? Попробуем в этом разобраться.

Музыка и живопись могут вызывать у слушателей яркие зрительные образы, создавая «музыкальные картины»: например, произведения Э. Грига, такие как «Шествие гномов» (образ причудливого сказочного мира), «Птичка» (консонанс коротких порхающих трелей и скачущего ритма), «Свадебный день в Трольхаугене» (триумф яркости музыкальных образов); М. Мусоргского – «Рассвет на Москве-реке» (по словам Д. Кабалевского, образ борьбы между уходящей ночью и рождающимся новым днем), «Картинки с выставки» (яркие музыкальные живописные образы) и другие. В живописи определенные сочетания цветов и линий могут вызывать ощущение звука («звучащая живопись» в произведении «Над вечным покоем» Левитана и т.д.).

Живопись и литература часто иллюстрируют литературные сюжеты. Вспомнить серию картин, посвященных «Дон Кихоту и Санчо Пансе» О.В. Домье или «После побоища Игоря Святославича с половцами» В.М. Васнецова. Также произведения искусства могут перекликаться по темам и мотивам с литературными текстами. Достаточно вспомнить иллюстрации С. Боттичелли и «Божественную комедию» Данте (особенно в сценах из «Ада» и «Чистилища»), или картину «Ночное» В.Е. Маковского и рассказ «Бежин луг» Тургенева.

Живопись и танец часто становятся сюжетом для художников: «Танец в городе» и «Танец в Буживале» О. Ренуара, балетные сцены Э. Дега, а также декорации и костюмы для балетных постановок «Русских сезонов» Дягилева.

В синтезе живописи и архитектуры также есть много интересного. В частности, архитекторы используют приемы искусства, такие как линейная перспектива, а живописцы, в свою очередь, черпают вдохновение в архитектурных формах, создавая четкие и геометрически выверенные произведения. Еще один пример – монументальное искусство, которое объединено с архитектурой: фресковая живопись Древней Руси была тесно связана с архитектурой, росписи применялись в оформлении частных жилищ.

Синтез живописи и музыки объединяют ритм, движение, симметрия и колорит. Музыканты и инструменты часто служили моделями для художников.

Музыка и литература: композиторы часто обращались к литературным сюжетам и образам, создавая произведения на их основе. В качестве примера – опера «Кармен» Ж. Бизе, созданная по мотивам новеллы французского писателя П. Мериме; опера «Евгений Онегин» П.И. Чайковского, написанная по роману в стихах А.С. Пушкина и т.д.

Слияние танца и литературы: хореографы через движение могут передавать сюжеты литературных произведений.

Взаимосвязь архитектуры и музыки. Оба вида искусства, по мнению Ле Корбюзье, создают пропорции во времени и пространстве, используя повторяемость и ритм. В качестве примера можно привести «Дом-рояль со скрипкой» в китайском Хуайнане, «Лестница-клавиши» в Осаке (Япония), дом «Поющего дождя» в Дрездене (Германия) и т.д.

Как видим из примеров, синтез искусств подразумевает единство идей, образов и композиции, согласованность масштабов, пропорций и ритма.

Среди форм синтеза искусств можно выделить следующие:

1. Архитектурно-художественный синтез: архитектура дополняется монументальным искусством (скульптурой, живописью), декоративно-прикладным искусством и станковым искусством.

2. Синтез временных искусств: объединение поэзии и музыки в вокальных и театральных жанрах (песня, опера и др.).

3. Театральный синтез: актерское исполнение, текст, режиссура, музыка, декорации, пантомима [1] и хореография создают единое представление.

Взаимосвязь может происходить как внутри одного вида искусства (например, использование документальных приемов в игровом кино), так и между разными видами искусств (например, показ видео в театральном спектакле) [5]. Примеры такого синтеза:

1. Исаакиевский собор: соединение архитектуры, скульптуры, живописи и декоративно-прикладного искусства.

2. Программная музыка: опирается на литературную программу или образы пластических искусств.

Формирование единого художественного пространства, основанного на синтезе искусств, детерминируется комплексом взаимосвязанных факторов. К ним относятся: 1) гармоничное взаимодействие различных видов искусства; 2) стилистическое единство компонентов; 3) общность концептуальной идеи, определяющей смысловое ядро произведения; 4) целостность образного решения, обеспечивающая единство восприятия; 5) компетентность авторов в интеграции художественных видов в унифицированное эстетическое целое.

Анализ показывает, что содружество пространственных искусств (по Г.П. Степанову), основанное на композиционном единстве, посредством синтеза формирует оригинальные произведения. Благодаря идейно-мировоззренческой взаимосвязи, согласованности масштабов, пропорций и ритма, а также взаимообогащению образной структуры происходит определение общего участия в художественной организации пространства и времени, в результате чего создается качественно новое художественное явление: от древнегреческого театра, Парфенона в Афинах и храмового искусства до современных выставок и инсталляций, медиа-арта, VR-сред и интерактивных перформансов.

Существуют разные подходы к изучению синтеза искусств в педагогическом образовании. Чтобы научить студентов использовать разные виды искусства, предлагаем использовать несколько ключевых направлений.

Во-первых, важно интегрировать знания из разных областей: например, соединяя теорию искусства с педагогикой и психологией. Студенты могут работать в командах, объединяясь по интересам, и участвовать в общих обсуждениях с экспертами из разных сфер искусства.

Во-вторых, акцент делается на практико-ориентированном подходе. Он включает изучение реальных примеров успешного слияния искусств, использование мастер-классов (в различных видах творчества), создание авторских работ на

стыке жанров в специальных мастерских и многое другое.

В-третьих, активно используются современные технологии. Студенты будут работать с цифровыми инструментами для создания мультимедиа, применять виртуальную и дополненную реальность для воплощения идей, а также исследовать возможности искусственного интеллекта в искусстве.

В-четвертых, активно развивается исследовательская деятельность. Она предполагает участие в научных дискуссиях, изучение вопросов изменения художественных средств, а также влияния технологии на объединение искусств.

Как показала практика, такой всесторонний подход поможет студентам не только понять теорию, но и приобрести художественно-педагогические навыки, необходимые для работы в современном меняющемся мире искусства.

Таким образом, слияние искусств можно классифицировать по нескольким основным категориям:

Первая – включает синтез различных материалов в живописных техниках, таких как создание монументальной живописи (фрески, мозаики) и декоративной росписи с применением разных материалов (золота, эмали). Сюда входит смешанная техника, объединяющая акварель, масло, графику и другие.

Вторая категория охватывает интеграцию искусств в архитектуру, проявляющуюся в архитектурно-художественной композиции, скульптуре в архитектуре и ландшафтном дизайне.

Третья группа фокусируется на синтезе искусств в театральных постановках, включая сценографию и комплексные театральные постановки.

Четвертая категория описывает взаимодействие музыки и визуальных искусств, что демонстрируется в опере и музыкальных инсталляциях.

Пятая группа исследует синтез искусств в дизайне, в частности, в промышленном и интерьерном дизайне, где сочетаются графические, скульптурные и функциональные элементы.

Шестая категория посвящена синтезу искусств в кинематографе, объединяя кинематографию и мультимедийные проекты.

Эти категории показывают, как различные виды искусств могут взаимодействовать и создавать новые формы художественного выражения.

Выводы. Профессия учителя ИЗО предполагает наличие педагогических навыков и глубоких знаний в области искусства. Важно, чтобы будущие педагоги владели широким перечнем художественных компетенций, включая понимание синтеза искусств и принципов построения композиций. Это позволит им развивать творческий потенциал школьников, используя межпредметные связи, а также личный опыт создания гармоничных композиций. К сожалению, в педагогических вузах этим аспектам уделяется недостаточно внимания.

Также особое внимание следует уделять освоению принципов образно-композиционного единства, которое является основой для создания выразительных художественных объектов. Изучение и применение правил построения композиции (таких как согласованность пропорций, контраста и т.д.) позволяет достичь гармонии в творческих работах. Подобного рода знания, будучи интегрированными в учебный процесс, способствуют формированию у школьников не только эстетического вкуса, но и способности к критическому восприятию искусства, а также к самостоятельному творческому поиску.

Таким образом, всестороннее художественное образование учителей становится залогом успешного воспитания личности нового поколения, способной ценить и создавать красоту в многообразии ее проявлений.

Литература:

1. Архипова, А.И. Использование воспитательного потенциала инновационной компьютерной дидактики в образовательном процессе учебных заведений / А.И. Архипова // Школьные годы. – 2012. – № 44. – С. 6-27

2. Аллегория в изобразительном искусстве. – URL: https://xreferat.com/47/5897-8-allegoriya-v-izobrazitel-nom-iskusstve.html (дата обращения: 07.10.2025)

3. Архитектурные исследования // Научный журнал. – 2018. – № 3(15). – URL: https://cchgeu.ru/science/nauchnye-izdaniya/arkhitekturnye-issledovaniya/АИ3_15(2018).pdf (дата обращения: 07.10.2025)

4. Дроздов, С.А. Практические основы изображения декоративной росписи по искусственной коже, с иллюстрациями / С.А. Дроздов, М.В. Новикова; гл. ред. Д.В. Кузнецов, отв. ред. Д. Мандрик // Чтения памяти профессора Евгения Петровича Сычевского. Молодые ученые: Сборник докладов, Благовещенск, 01 марта 2022 года. – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2022. – № 22.– С. 47-52

5. Проблемы синтеза искусств в трудах отечественных искусствоведов XX – начала XXI века. – URL: https://www.bibliofond.ru/view.aspx?id=552834 (дата обращения: 14.10.2025)

6. Степанов, Г.П. Композиционные проблемы синтеза искусств / Г.П. Степанов. – Л.: Художник РСФСР, 1984. – 320 с.

Педагогика

УДК [74:378.16]-054.6

кандидат педагогических наук, доцент Дроздов Сергей Анатольевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Благовещенский государственный педагогический университет» (г. Благовещенск)

РОЛЬ НАГЛЯДНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ АКАДЕМИЧЕСКОМУ РИСУНКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ

Аннотация. В статье анализируется один из вопросов межкультурной художественной подготовки на бакалавриате. Представленные теоретические материалы являются результатом эмпирического исследования, направленного на выявление оптимальных форм и содержания наглядных пособий для улучшения творческих результатов китайских студентов. Основной акцент сделан на изучении академического рисунка в педагогическом университете. Визуальные средства обучения (графические изображения) очень важны для развития умений и навыков рисования, а также для понимания учебных задач. В решении этого вопроса автор опирается на личный творческий и педагогический опыт, в том числе на анализ существующих методик преподавания академического рисунка. В качестве примера представлены авторские графические материалы, прошедшие апробацию и доказавшие свою эффективность. Отдельное внимание уделяется способам интеграции таких методических разработок в учебный процесс. В заключении предлагаются рекомендации по адаптации наглядных пособий по рисунку к культурным особенностям китайских студентов. Полученные результаты показывают, что использование в учебном процессе специальных г материалов способствует повышению уровня профессиональных компетенций обучающихся. Это особенно проявляется на начальной стадии художественной подготовки.

Ключевые слова: академический рисунок, наглядные пособия, межкультурное взаимодействие, китайские студенты,

визуальные средства обучения, педагогический университет.

Annotation. The article examines the problem of teaching Chinese students the basics of academic oil painting. The Russian painting school is popular among foreign citizens, and China is no exception here. Therefore, special attention is paid to the characteristics of such concepts as «color», «tonality» and «heat-coolness». The methodological approaches and pedagogical technologies that are most effective for Chinese students to master painting skills are also analyzed. The author examines the existing difficulties inherent in the training of foreigners in comparison with Russian students. The cultural and linguistic peculiarities of students, which can affect the effectiveness of the educational process, are separately touched upon. In order to solve the research problem, appropriate recommendations are proposed, including the use of classical academic techniques and their adaptation to the cultural context of Chinese students. The importance of developing not only technical skills, but also creative thinking in the educational process is emphasized. The issue of improving educational programs and methodological materials for teaching Chinese students to read and write was also considered. The results of the study may be useful to teachers of art disciplines, methodologists and researchers in the field of intercultural art education.

Key words: academic drawing, visual aids, intercultural interaction, Chinese students, visual learning tools, pedagogical university.

Введение. В последнее время наблюдается значительный интерес к изобразительному искусству со стороны иностранных граждан, в том числе к его изучению в российских педагогических вузах. Это особенно значимо в свете того, что Россия и Китай договорились о расширении сотрудничества в образовании между двумя странами. «Сегодня председатель КНР выступил с инициативой провести двусторонние годы образования. Мы поддерживаем эту идею, считаем ее очень своевременной и полезной», – сказал президент РФ Владимир Путин в ходе заявления по итогам российско-китайских переговоров в Москве [4].

Рисунок связан с особым способом видения и мышления (например, визуальным и художественным). Научить студентов целостному восприятию пропорциональных соотношений и объемных форм – задача не из простых. На это может понадобиться не один год, и то при условии, если обучающиеся будут проявлять максимальное усердие в обучении. Безусловно, результат будет зависеть и от других факторов. В частности, от эффективности выбранной методики и от профессионального уровня педагога.

Еще один важнейший аспект художественной подготовки – это использование наглядных методических (демонстрирующих этапы) материалов, которые могут существенно облегчить усвоение сложных концепций и техник. В условиях педагогического университета, где обучаются будущие учителя изобразительного искусства, применение таких пособий становится особенно актуальным. Китайские студенты, сталкивающиеся с иными культурными и образовательными традициями, нуждаются в адаптированных методах обучения и творческого развития. И в этом вопросе специально подготовленная наглядность способна помочь не только в освоении технических навыков, но и в формировании эстетического восприятия. В итоге, изучение эффективности таких пособий может открыть перспективы для улучшения учебного процесса.

Изложение основного материала статьи. Наглядные методические пособия (визуальные средства обучения) по академическому рисунку – это комплексные графические (и иные) ресурсы, призванные облегчить понимание и применение студентами из Китая ключевых концепций (принципов, техник и упражнений) академического рисунка. Они включают в себя демонстрацию правильной постановки руки, построения формы, передачи объема светотенью, а также композиционных решений, представленных в доступной форме.

Цель статьи: исследование влияния наглядных методических пособий на процесс обучения китайских студентов академическому рисунку в педагогическом университете, с акцентом на оптимизацию их творческих результатов и адаптацию к культурным особенностям.

Существует множество методик обучения и развития, которые используют педагоги на занятиях по рисунку. В одной из своих работ [1] мы описали две категории этих методов: «1) идеальные – речь, схемы, произведения искусства, мнемотехнические устройства (умозрительные: по методу Цицерона, и физические: устройство, для хранения информации (флэш-накопитель), знаковая система) и др.; 2) материальные – карточки заданий, специальные упражнения, книги, рисунки, предметы для практических заданий, ТСО и т.д.» [2, С. 38].

Для улучшения творческих результатов китайских студентов в области рисунка применяют оптимальные формы наглядных пособий. К примеру, исследователь Ян Шанюэ считает, и мы с ним согласны, что такие средства должны быть организованы в соответствии с целями на каждом этапе обучения и всегда находиться в мастерских. Поэтому, применительно к «краткосрочному рисунку», он предлагает использовать статические и динамичные виды наглядности. К первой категории относятся материалы, которые служат для демонстрации различных техник рисования (например, наброски тушью, пастелью, карандашом). Сюда же входят пособия, объясняющие основные виды набросков, их цели и задачи, а также сроки выполнения. Кроме того, в эту категорию включены примеры работ мастеров-классиков разных эпох, а также наглядность, показывающая пропорции часто изображаемых объектов, таких как люди или животные [6]. Во вторую категорию (динамичных пособий) входят: 1) проекторы с репродукциями хорошего качества и демонстрацией обучающих фильмов; 2) онлайн-обучающие трансляции.

Таким образом, основополагающей концепцией предложенных Ян Шанюэ идей, на наш взгляд, можно считать соответствие наглядности задачам каждого этапа обучения, а также использование классических образцов великих мастеров и так называемых «динамичных средств», таких как проекторы с обучающими фильмами и онлайн-трансляции.

Ни для кого не секрет, что процесс обучения академическому рисунку строится на принципах реализма и постоянной работе с натуры. Каждое задание ставит перед студентами конкретные творческие задачи, которые объясняет преподаватель перед началом работы.

Что собой представляет обучение на разных курсах по профилям «Изобразительное искусство» и «Дополнительное образование» в Благовещенском государственном педагогическом университете (БГПУ)? Если в Китае (Хэйхэский университет) «уже с самого начала изучают сложные курсы: «Набросок человека»» [1, С. 105], то в БГПУ программа более последовательная.

Первый год обучения посвящен освоению базовых основ рисунка. Студенты изучают перспективу и законы светотени, учатся понимать и изображать конструкцию объемных предметов в пространстве. Начинают с гипсовых геометрических тел, с постепенным переходом к натюрмортам из бытовых предметов разной сложности.

На втором курсе студенты оттачивают свои навыки объемного рисования. Вначале закрепляют умения и навыки в рисунке сложного натюрморта с включением в него гипсовой розетки. После переходят к гипсовым слепкам частей лица (с головы «Давид») и далее к рисованию голов античного образца: Аполлона, Венеры и других.

Третий год обучения закладывает фундамент для работы с живой натурой. Студенты знакомятся с принципами рисования человека: конструктивным изображением черепа, портрета и головы с плечевым поясом.

Четвертый курс посвящен более глубокому (анатомическому) изучению изображения фигуры. Содержание программы сочетает в себе работу с образцами скульптуры (скульптурная фигура человека с обнаженными мускулами «Экорше» Ж.А. Гудона) и натурными моделями в одежде.

Пятый год является выпускным. Здесь происходит закрепление полученных знаний и навыков в рисовании человека. Студенты демонстрируют свое мастерство, в том числе рисуя обнаженную натуру.

Как мы можем убедиться, логическая последовательность программного оснащения курса «Академический рисунок» обеспечивает поступательное овладение профессиональным мастерством. В этом плане российская система подготовки больше ориентирована на развитие творческих способностей, в отличие от китайской модели. Что, безусловно, является нашим преимуществом.

Таким образом, среди существующих методов преподавания рисунка наиболее известными являются:

1. Метод обрубовки (обобщения формы) А. Дюрера: он упрощал изображение сложных фигур, сводя их к прямолинейным геометрическим формам. Такой линейно-конструктивный метод акцентирует внимание на формах и направлениях поверхностей объектов.

2. Методы преподавания рисунка Д.Н. Кардовского: направлены на изучение законов объемного изображения, построение трехмерной формы на двухмерной плоскости листа.

3. Методы обучения реалистическому рисунку П.П. Чистякова: основаны на индивидуальном подходе и ориентации на творческое развитие.

4. Методы преподавания рисунка Н.Н. Ростовцева: основываются на научной базе, включающей в себя воспроизведение натуры, конструктивное построение, законы перспективы, теорию светотени и т.д. Она также уделяет внимание развитию технических навыков у обучающихся.

5. Рисование с натуры, по памяти и по воображению. В данном случае выполнение набросков развивает память и наблюдательность, а также помогает лучше видеть пропорции и выделять главное. Эти методы более характерны для отечественной модели подготовки. В Китае заданий по воображению дают редко. Главный упор делается на достижении практического результата.

6. Метод педагогического рисунка: представляет собой показ учебного материала на доске. Такой способ графического изображения (при помощи мела) позволяет наглядно продемонстрировать принцип выполнения того или иного задания. Что в итоге упрощает понимание студентами сложных задач.

7. Метод пленэрного обучения: его особенность заключается в изучении натуры в условиях естественного освещения. В среде художников на этот счет существует стойкое убеждение, что две недели работы на открытом воздухе заменяет месяцы штудирования натуры в мастерской. Поэтому работа на природе важна как для понимания окружающего мира, так и для восприятия больших тональных планов.

Как мы можем убедиться, каждый из приведенных методов направлен на положительный результат. В данном случае успех обучения во многом будет зависеть от того, какие из них мы используем для передачи определенного типа знаний и формирования творческих способностей студентов. Поэтому, разрабатывая наглядные материалы важно учитывать тот или иной вышеозвученный метод обучения. Касательно этого физик Л.И. Мандельштам писал: «Понятие наглядности вообще чрезвычайно условно. В него входят, по существу, два элемента. Во-первых, чтобы что-нибудь было наглядно, оно должно быть привычно; в этом лежит условность этого понятия. Затем необходимо, чтобы наглядная концепция связывалась с вещами, могущими быть непосредственно чувственно воспринимаемыми» [3, С. 403-404].

Личный опыт показывает, что, когда китайские студенты учатся в российских педагогических вузах, у них возникают определенные трудности с восприятием материала из-за разности подходов к обучению рисунку. Дело в том, что в учебных планах университетов Китая зачастую не предусмотрены некоторые важные упражнения, которые есть в наших программах, такие как копирование произведений мастеров и выполнение заданий по памяти. В основном все построено на точном повторении внешних признаков объекта, будь то натюрморт или человек.

Как известно, наглядные пособия по академическому рисунку распределяются на подгруппы:

1. Предметно-образные: к ним относятся: а) натуральные пособия – предметы природного происхождения (гербарий, цветы, чучела птиц и т.д.); б) объемно-образные пособия – трехмерные объекты (модели, макеты и муляжи).

2. Знаково-образные: изображения, которые передают информацию с помощью символов. Они бывают двух видов: а) образно-знаковые – это картины, фотографии, фильмы, то есть то, что похоже на реальность; б) условно-знаковые – это информация, представленная в виде абстрактных знаков (схематические таблицы и рисунки, карты, схемы, формулы).

Пособия иллюстрируют как этапы выполнения рисунка, так и его итоговый результат, а также технику и приемы: авторские примеры на Рисунках 1-3.

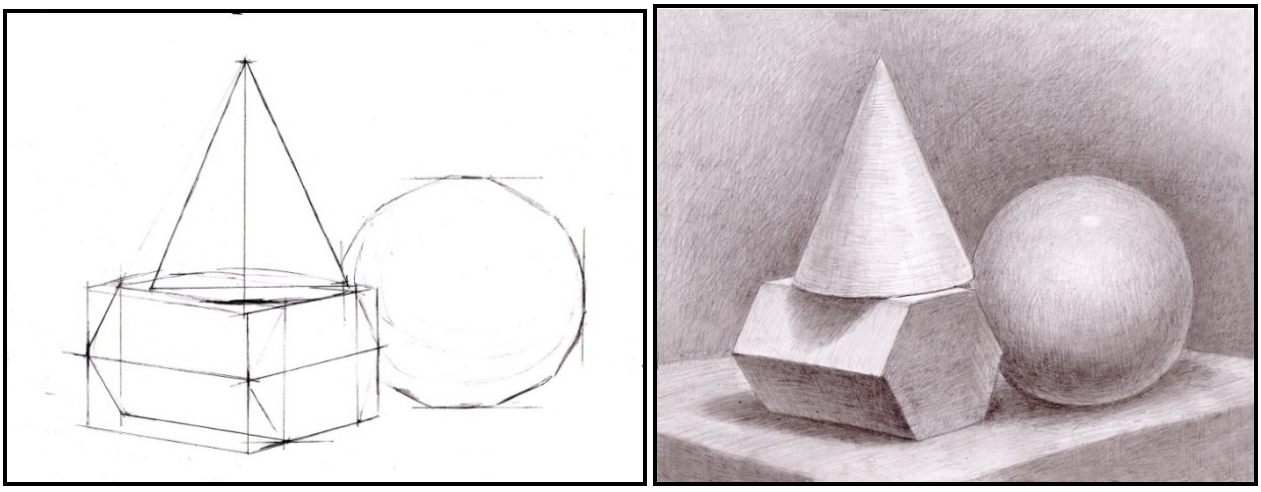


Рисунок 1. Наглядные пособия этапов рисунка геометрических форм (по методу Н.Н. Ростовцева)

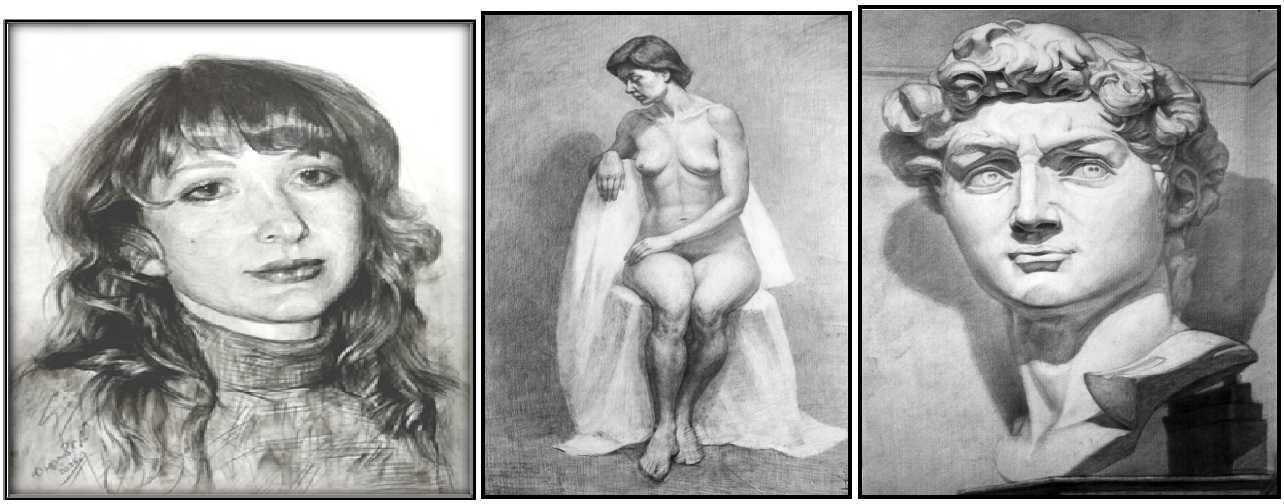


Рисунок 2. Наглядные пособия по рисунку головы, женской обнаженной модели и гипсовой головы «Давид» (по методу П.П. Чистякова)

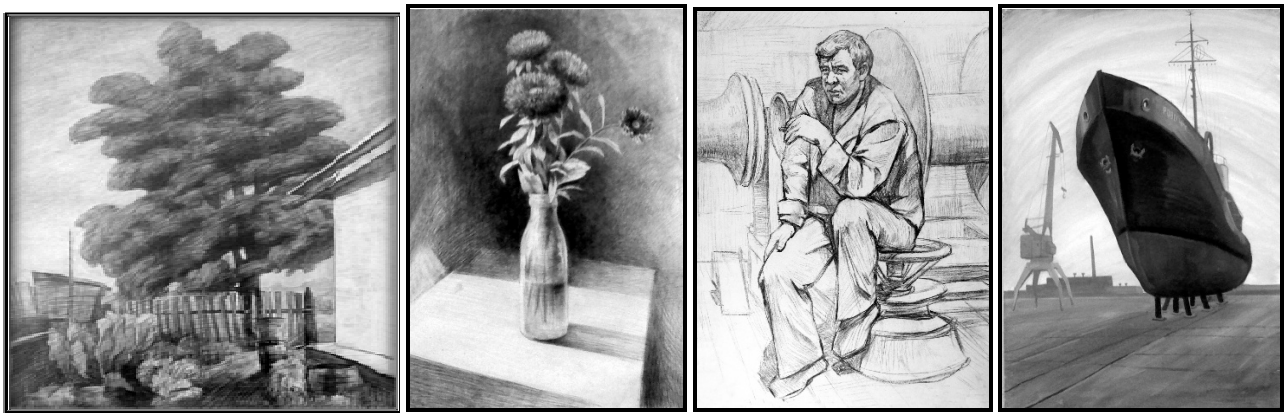


Рисунок 3. Наглядные пособия по рисунку пейзажа, натюрморта и фигуры на производстве разными материалами (по методу пленэрного обучения)

Существует несколько способов, как интегрировать методические разработки по рисунку в учебный процесс:

1. Внедрение интерактивных заданий для углубленного понимания материала и изучения новых концепций.

2. Практика эвристических (творческих) задач, например, командная работа или мастер-классы с опытными художниками.

3. Метод «мозгового штурма»: студенты выполняют быстрые зарисовки (за 2-3 минуты), а затем отбирают наиболее удачные варианты для последующей доработки.

4. Использование учебно-методического комплекса, учитывающего разные уровни подготовки и потребности китайских студентов.

5. Использование системы межпредметных связей: уроки академического рисунка дополняются показом видеоматериалов и изучением специальных терминов для развития речевых и художественных навыков.

Перечисленная совокупность путей и способов интеграции не только обогащает учебный процесс, но и создает более творческую атмосферу.

Обучение китайских студентов академическому рисунку – это фундаментальный этап художественной подготовки. Однако, прямое использование методических пособий не всегда может быть эффективным из-за культурных различий в восприятии искусства и подходов к обучению. «Важно знать, что для использования наглядности, определенных методик в педагогике не выявлено, поэтому применение и использование этого средства вызывает некоторые затруднения у педагога» [5, С. 244]. Чтобы повысить результативность образовательного процесса, необходимо адаптировать учебные материалы к специфике китайского менталитета.

Рекомендации по адаптации пособий по академическому рисунку к культурным особенностям китайских студентов:

Учет культурного контекста:

1. Введение в историю развития рисунка как разновидности графики. Педагог дает краткий обзор истории русского и китайского графического искусства, подчеркивая, как общие черты, так и различия. Это поможет студентам понять контекст, в котором развивался академический рисунок в России, и сопоставить его с традициями китайской графики.

2. Адаптация примеров китайского искусства. В данном случае можно использовать наглядные материалы с иллюстрациями каллиграфии для объяснения символических приемов и аллегорий в китайском искусстве. Также можно рассмотреть некоторые особенности: 1) использование линий и штрихов (прямых или изогнутых, твердых или мягких, толстых или тонких, бледных, темных и др.); 2) сочетание разных видов искусства (поэзии, каллиграфии, гравировки или печати).

Адаптация методики преподавания:

1. Соблюдение методических принципов. Для повышения эффективности освоения академического рисунка применяются наглядные методические пособия демонстрирующие стадии выполнения учебного задания. Педагог разбивает сложные задачи на отдельные более понятные этапы.

2. Применение визуальных материалов. Здесь используются всевозможные схемы, диаграммы и примеры ученических работ, чтобы облегчить понимание творческих задач.

3. Индивидуально-дифференцированный подход. В данном случае учитывается уровень базовой подготовки каждого студента, чтобы образовательный процесс был более сбалансированным. Также нужно быть готовым своевременно предоставить дополнительную помощь тем, кто испытывает трудности в выполнении задания.

4. Конструктивное общение. Тактичность и конструктивный диалог – важнейшие составляющие этого подхода. Педагог отмечает сильные стороны в рисунках студентов и предлагает конкретные рекомендации по улучшению недостатков. В данном случае похвала и поддержка играют важную роль в мотивации китайских студентов.

Особенности восприятия и мышления:

1. Учет конкретно-символической направленности восприятия и мышления. Как известно, китайским студентам присущ иероглифический способ мышления (основанный на идеограмме). Поэтому очень важно учитывать отличия в понимании творческих задач между китайскими и российскими студентами.

2. Развитие композиционного мышления. Педагог обращает внимание на композиционные задачи, решаемые в академическом рисунке, и их влияние на передачу выразительности.

Творческое взаимодействие и обратная связь:

1. Принцип открытого диалога. На занятиях рисунком очень важно создавать атмосферу открытого общения, в которой студенты чувствуют себя комфортно и могут задавать вопросы (напрямую или через онлайн-переводчик), а также выражать свое мнение.

2. Принцип педагогического взаимодействия. Педагог должен регулярно предоставлять студентам обратную связь в вопросах их прогресса и достижений. Так будет легче корректировать их учебную деятельность и повышать ее эффективность.

3. Культурно-образовательные инициативы. Большую роль здесь играет организация мероприятий, способствующих культурному обмену между российскими и китайскими студентами. Например, совместных выставок и т.д.

Выводы. Рисунок как разновидность графики является основой для многих видов изобразительного искусства, будь то живопись, скульптура, архитектура, декоративно-прикладное искусство или дизайн. Без базовых навыков владения этим ремеслом невозможно создать ни одно художественное произведение. Поэтому так важно уделять первостепенное внимание изучению академического рисунка не только в художественных, но и в педагогических вузах. Особенно это актуально в контексте обмена в образовательных и культурных областях между Россией и КНР.

У каждого художника-педагога, проработавшего много лет в образовании, вырабатывается своя, отличная от других, система преподавания. Именно индивидуальный стиль педагогической деятельности (комплекс приемов, склад мышления, манера общения и выбор методов обучения) отличает его от коллег.

Изучение вопросов, касающихся использования наглядных методических пособий в межкультурном обучении академическому рисунку в педагогическом вузе, подтвердило важность их адаптации к культурным особенностям китайских студентов. В данной работе мы постарались поделиться собственным художественно-педагогическим опытом на примере авторских графических материалов. Надеемся, что к этой теме проявят интерес и другие исследователи.

Литература:

1. Дроздов, С.А. Компетенции по изобразительному искусству студентов университета России и Китая: сравнительно-сопоставительный анализ / С.А. Дроздов // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – С. 103-107

2. Дроздов, С.А. Рисунок натюрморта из предметов быта (на примере «постановки с примусом»): Учебно-методическое пособие / С.А. Дроздов. – Благовещенск: Благовещенский государственный педагогический университет, 2021. – 56 с.

3. Мандельштам, Л.И. Полное собрание трудов / Л.И. Мандельштам. – М.: Академия наук СССР, 1950. – Т. 5. – 469 с.

4. Наивысший уровень отношений и общее прошлое. О чем сказал Путин на встрече с лидером КНР // ТАСС. – URL: https://tass.ru/politika/23890493 (дата обращения: 20.10.2025)

5. Прудникова, Т.И. Применение средств наглядности на уроках в начальной школе / Т.И. Прудникова // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-1. – С. 244-246

6. Шанюэ, Я. Структура и содержание методической системы обучения китайских студентов краткосрочному рисунку / Я. Шанюэ // Гуманитарные и социальные науки. – 2018. – № 4. – С. 208-215. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/struktura-i-soderzhanie-metodicheskoy-sistemy-obucheniya-kitayskih-studentov-kratkosrochnomu-risunku (дата обращения: 21.10.2025)

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Еремина Ирина Ильинична
Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Елабуга);
кандидат технических наук, доцент Лысанов Денис Михайлович
Набережночелнинский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Казанский (Приволжский) федеральный университет» (г. Набережные Челны)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ

Аннотация. Статья посвящена изучению адаптивного обучения – современной образовательной модели, которая строится вокруг индивидуального подхода к каждому обучающемуся. В центре внимания находится проектирование индивидуальных учебных траекторий, которые формируются с учетом личных особенностей и способностей учащихся. Показано, как учебный контент могут меняться в зависимости от успехов студента, что позволяет осваивать материал в комфортном режиме. Описана архитектура адаптивного обучения с точки зрения технологической составляющей, в частности, применение методов искусственного интеллекта и машинного обучения для обработки образовательных данных. Анализ больших данных позволяет осуществлять мониторинг академических достижений обучающихся, строить прогнозы их успеваемости и проводить изменение содержания учебных программ. Анализируются повышение мотивации и вовлеченности студентов в образовательный процесс, снижение уровня стресса за счет гибкой организации освоения материала. Одновременно рассматриваются проблемы внедрения, включая технические и финансовые ограничения, необходимость подготовки педагогов и обеспечение конфиденциальности данных учащихся.

Ключевые слова: адаптивное обучение, индивидуализация учебного процесса, образовательные технологии, искусственный интеллект, машинное обучение, большие данные, мониторинг успеваемости, прогнозирование учебных

результатов.

Annotation. This article is devoted to the study of adaptive learning, a modern educational model based on an individual approach to each student. The focus is on designing individual learning paths that are tailored to the personal characteristics and abilities of students. It shows how learning content can change depending on a student's progress, allowing them to master the material at a comfortable pace. The architecture of adaptive learning is described from a technological perspective, in particular, the application of artificial intelligence and machine learning methods for processing educational data. Big data analysis allows monitoring students' academic achievements, predicting their performance, and modifying the content of educational programs. The study analyzes the increase in student motivation and engagement in the educational process, as well as the reduction in stress levels due to the flexible organization of material acquisition. At the same time, it considers implementation issues, including technical and financial constraints, the need for teacher training, and ensuring student data confidentiality.

Key words: adaptive learning, individualization of the learning process, educational technologies, artificial intelligence, machine learning, big data, performance monitoring, prediction of learning outcomes.

Введение. Если посмотреть на историю процессов обучения, то видно, какой огромный путь мы прошли. Раньше всех учили по одному шаблону: лекции, лабораторные, практики. Никто особо не задумывался, что у каждого студента свои потребности и свой темп. Только где-то в середине XX века педагоги начали понимать, что к каждому ученику нужен свой подход, и преподавателям пришлось становиться изобретательнее.

В 80-90-х годах появились компьютеры, и их стали приспосабливать для учебы. Появились программы с интерактивными заданиями, которые позволяли работать в своем темпе. Это был шаг вперед, но до настоящей адаптации было еще далеко. Дальше появились интернет и онлайн-обучение. Образование стало доступным почти для всех, но большинство курсов все равно предлагали одинаковый контент для всех.

Настоящий прорыв случился уже в 2010-х, когда появились адаптивные технологии. Современные учебные системы все чаще используют аналитику и искусственный интеллект, чтобы понять, как учится студент. На основе этих данных они могут посоветовать, какие материалы почитать дополнительно, – в общем, выстраивают персональный маршрут обучения.

Главную роль здесь играют алгоритмы машинного обучения. Именно они помогают подстраивать материал под конкретного человека и даже предсказывать, где у него могут возникнуть сложности. Да и само обучение становится куда интереснее. Технологии виртуальной реальности или игровых элементов делают материал наглядным, а процесс – захватывающим.

Мобильные платформы и облачные технологии позволяют учиться где угодно и когда угодно, был бы доступ к сети. Это не только делает образование доступнее, но и помогает не выпадать из процесса обучения. Цифровые инструменты изменили общение: и студенты между собой, и с преподавателями стали общаться быстрее и проще. Обратная связь стала почти мгновенной.

Самое главное: теперь у нас есть данные. Мы можем не просто предполагать, а точно видеть, какие учебные программы работают эффективно, а какие – не очень. Это позволяет постоянно их улучшать, основываясь на фактах, а не на догадках.

Изложение основного материала статьи. Суть адаптивного обучения состоит в том, чтобы подстроить учебный процесс под каждого конкретного человека [1]. Система анализирует не только то, что студент уже знает, но и его цели, интересы и личные особенности. На основе этого для каждого выстраивается свой, уникальный учебный маршрут.

Контент, порядок тем и даже типы заданий меняются прямо на ходу – в зависимости от того, как человек справляется и какая от него идет обратная связь [8]. Важно, что и материал подается по-разному. Чтобы было эффективнее, используются и картинки, и аудио, и интерактивные технологиии - смотря кому как удобнее воспринимать информацию. Студент сам решает не только что и как учить, но и когда, где и в каком темпе ему комфортно двигаться.

Адаптивные системы постоянно следят за ключевыми вещами: сколько материала пройдено, сколько времени человек провел на платформе, как он справился с заданиями и тестами. Все эти данные потом обрабатываются с помощью статистики и машинного обучения [4]. Такой анализ помогает моментально увидеть, где у студента пробелы в знаниях, какие ошибки он делает чаще всего или какие темы даются ему с трудом. Поняв это, система предлагает персональные рекомендации: где-то предложит почитать дополнительное объяснение, где-то – сделать еще пару упражнений, а где-то – покажет тот же материал, но в другом формате.

Оценивают знания в таких системах постоянно, а не раз в семестр. Благодаря этому учебный план можно менять очень быстро – и по содержанию, и по скорости. Студенты могут выбирать не только в каком порядке проходить темы, но и в каком формате: слушать лекции, проходить онлайн-модули, выполнять интерактивные задания или работать над реальными проектами. Такой подход учитывает, что все мы разные и по-разному усваиваем материал. Когда есть свобода выбора, это сильно мотивирует и глубже вовлекает в процесс. А преподаватели получают много данных, которые помогают им сделать курсы лучше и современнее – добавить свежих примеров, кейсов или исследовательских задач [5].

Получается гибкая учебная среда, где каждый может выстроить свою траекторию – выбрать содержание, темп и любимый способ усвоения материала. Обратная связь здесь – это не просто оценка в конце, а своевременная информация от преподавателя или самой системы о том, как идет процесс. Хорошая обратная связь помогает студенту понять: вот это я усвоил, а вот тут надо еще поработать. Это помогает не просто зазубрить, а по-настоящему разобраться в теме. Когда оценки регулярные и понятные, это поддерживает мотивацию: видишь свой прогресс и понимаешь, что усилия не проходят зря. Ну а для преподавателя такая обратная связь – отличный инструмент, чтобы понять, с чем у группы возникли трудности, и вовремя поменять методику или даже перестроить часть курса [7].

Основа современных адаптивных систем обучения – искусственный интеллект и машинное обучение. Они анализируют огромные объемы данных: что именно студенты делают на платформе, сколько времени тратят на задания, как часто ошибаются и перечитывают ли материалы. Такой анализ помогает понять, какие темы даются с трудом, как со временем меняется скорость обучения или какой формат задач лучше всего заходит конкретному человеку.

Основываясь на этом, система выстраивает для каждого личный план обучения, учитывая его знания и темп. Алгоритмы могут не просто реагировать на уже возникшие трудности, а даже предсказывать их. Скажем, аналитика помогает заранее увидеть студентов, которые рискуют не усвоить тему [6].

Адаптивные системы умеют очень быстро реагировать на проблемы. Если система видит, что студент что-то не понял, она может предложить ему другое объяснение или предложить дополнительные материалы - в зависимости от его ошибок и уровня подготовки. Интерактивные тренажеры, которыми управляет ИИ могут в режиме реального времени менять сложность и способ подачи информации, подстраиваясь под то, как человек воспринимает материал. А автоматическая проверка заданий дает мгновенную обратную связь. Студент получает не просто оценку, а разбор типичных ошибок и конкретные советы, что нужно более подробно изучить.

Сами учебные заведения тоже используют большие данные. Они собирают и анализируют информацию из самых

разных мест: систем управления обучением, онлайн-платформ, результатов тестов – в общем, отслеживают все взаимодействия студентов с учебными ресурсами. Это позволяет взглянуть на успеваемость шире, чем просто через оценки. Кроме баллов, анализируются и предпочтения студентов: какие форматы им больше нравятся (видео, текст, интерактив), как часто они работают с допматериалами или как реагируют на разные типы задач. На основе этих данных уже можно делать выводы, какие курсы и методики реально полезны [10]. Это помогает менять учебные программы и подходы, чтобы они отвечали настоящим потребностям студентов.

Адаптивное обучение создает такую образовательную среду, где в центре внимания – каждый студент. Такой подход повышает мотивацию и вовлеченность. Когда и содержание, и темп, и форма подачи материала тебе подходят, учеба уже не кажется обязанностью, а превращается в осмысленную и вполне достижимую цель. Это и зажигает внутреннюю мотивацию, и подталкивает разбираться в новых темах самостоятельно. Особенно хорошо это работает, когда учебные материалы не оторваны от жизни, а основаны на реальных кейсах и практических задачах. В итоге учеба перестает быть какой-то абстракцией и напрямую связывается с их будущей работой [3].

Чтобы внедрить такие технологии нужна современная ИТ-база: мощные серверы, быстрый и стабильный интернет, лицензионный софт, который еще и постоянно обновлять надо. Многим учебным заведениям с этим тяжело, особенно если бюджет скромный или находятся они где-нибудь далеко. Также нужна грамотная техподдержка, которая сможет быстро решать проблемы и помогать людям при использовании адаптивных систем.

Чтобы все это работало нужно переучивать преподавателей [2]. Придется пересмотреть сами методы преподавания, стать больше наставниками и помощниками для каждого студента. Технологии не стоят на месте, так что учиться придется постоянно, осваивать новые подходы к преподаванию и не бояться менять привычные форматы. Вся эта цифровизация - она не вместо преподавателя. Теперь он выступает в роли эксперта, который может посмотреть на данные системы, по-человечески объяснить сложную тему, дать совет и просто замотивировать студента к учебе.

Нельзя забывать о безопасности данных [9]. Учебные заведения теперь отвечают за всю личную информацию студентов: их оценки, как они ведут себя на платформе, что им интереснее изучать. Все это - персональные данные, с которыми нужно обращаться очень осторожно. Учитывая, сколько сейчас кибератак и попыток взлома, без серьезной защиты не обойтись. Нужно и шифрование, и двухфакторная аутентификация, и системы, которые следят за подозрительной активностью, и строгий контроль над тем, кто и к каким данным имеет доступ.

Выводы. Когда обучение подстраивается под конкретного человека, это, конечно, сразу сказывается на результатах: и оценки лучше, и материал усваивается глубже, осмысленнее. На многих образовательных платформах все так и устроено: пока не разберешься с одной темой, к следующей, более сложной, просто не перейдешь. Чтобы знания лучше закреплялись, используют разные интерактивные подходы: что-то обсуждают вместе, разбирают реальные кейсы, проходят симуляции и делают практические задания. При этом система постоянно следит за результатами обучения и помогает вовремя скорректировать учебную программу.

Интерактивные элементы и мультимедиа – это обязательные адаптивного обучения. Они и вовлекают сильнее в процесс, и помогают все запомнить гораздо эффективнее. Система сама понимает, какой у тебя сейчас уровень, и подбирает задачи подходящей сложности – не слишком легкие и не слишком сложные. Методы геймификации отлично мотивируют, превращая учебу из рутины в интересную игру.

Особенно нужно отметить симуляторы и виртуальные лаборатории. Можно в безопасной среде, сколько угодно раз отрабатывать реальные навыки: от решения рабочих задач до принятия быстрых решений. Это очень важно для будущих инженеров, врачей или других специалистов, где цена ошибки высока, а теория должна моментально превращаться в практику.

Такая адаптивная модель помогает усилить персональные навыки, которые пригодятся везде – например, умение учиться и искать информацию самостоятельно. У студентов появляется реальная возможность копать глубже в тех предметах, которые им действительно интересны для будущей профессии. Они сами стараются планировать свою учебу и критически смотреть на то, что читают или смотрят.

Адаптивная образовательная среда позволяет не просто зубрить материал, а параллельно становиться увереннее в себе, спокойнее относиться к трудностям, учиться анализировать свои действия. Она не только помогает лучше учиться, но и готовит к принятию самостоятельных решений и к тому, чтобы гибко реагировать на любые изменения. Это не касается не только про учебного процесса, но и будуще профессиональной деятельности.

Литература:

1. Абакумова, Н.Н. Адаптивные обучающие системы: теория и практика проектирования: монография / Н.Н. Абакумова, М.В. Румянцева, С.Ф. Сергеев. – Москва: Перо, 2020. – 215 с.

2. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения: монография / В.П. Беспалько. – Москва: Издательство Юрайт, 2021. – 345 с.

3. Грушевская, В.Ю. Цифровая дидактика: проектирование адаптивной образовательной среды: учебное пособие для вузов / В.Ю. Грушевская, Н.Н. Махоткина. – Москва: Инфра-М, 2022. – 198 с.

4. Карпов, А.О. Искусственный интеллект в образовании: от адаптивных систем к персонализированному обучению: монография / А.О. Карпов. – Санкт-Петербург: Лань, 2023. – 267 с.

5. Коршунов, И.А. Большие данные в образовании: анализ и проектирование индивидуальных траекторий: учебное пособие / И.А. Коршунов. – Москва: КноРус, 2022. – 184 с.

6. Патаракин, Е.Д. Создание адаптивных образовательных траекторий с использованием больших данных / Е.Д. Патаракин, Б.Б. Ярмахов // Современные проблемы науки и образования. – 2017. – № 6. – С. 112-120

7. Роберт, И.В. Цифровая трансформация образования: дидактические проблемы и перспективы: монография / И.В. Роберт. – Москва: ИИО РАО, 2023. – 312 с.

8. Соколова, И.И. Педагогический дизайн адаптивного электронного курса: методические рекомендации / И.И. Соколова, С.В. Титова. – Москва: Юрайт, 2020. – 178 с.

9. Тихонов, А.Н. Цифровая дидактика и адаптивные образовательные системы: коллективная монография / под ред. А.Н. Тихонова, А.Д. Иванникова. – Москва: Издательский дом ВШЭ, 2022. – 408 с.

10. Федосеев, А.А. Оценка эффективности адаптивных обучающих систем в общем образовании / А.А. Федосеев, Е.В. Михайлова // Педагогическая информатика. – 2022. – № 1. – С. 32-41

УДК 378.2
кандидат педагогических наук, доцент Ермилина Елена Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Сырова Надежда Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна,
заместитель декана по воспитательной работе Касьянова Ирина Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНТЕРЬЕРНОЙ ЖИВОПИСИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА У СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ

Аннотация. Проведено теоретическое исследование роли современной живописи в обучении студентов-дизайнеров. Показано, что курс интерьерной живописи нацелен на освоение знаний и умений декоративной стилизации, а его значение состоит в наработке непосредственных профессиональных навыков. В статье рассмотрено проектное мышление как синтез воображения и абстрактного мышления. Обоснован выбор проектного метода обучения как наиболее целесообразного и эффективного в обучении дизайнеров. Художественно-проектная деятельность представлена последовательностью из анализа существующего состояния объекта, прогнозированием нового качества/состояния объекта и выработки новых предложений на основе имеющегося опыта. Рассмотрены необходимые и достаточные художественные методы и педагогические приемы. Представлена разработанная авторами структура модели методики обучения интерьерной живописи в подготовке студентов-дизайнеров. Отправной точкой в разработке модели послужила концепция этого процесса как многогранного, сочетающего познавательные, мотивационные, рефлексивные и операциональные характеристики. Выделены три основные составляющие программы обучения студентов интерьерной живописи: технологическая, эстетическая и мотивационно-практическая. Сделан вывод о том, что курс интерьерной живописи служит инструментом для воплощения идеи в дизайн-проектировании.

Ключевые слова: интерьер, интерьерная живопись, дизайн, декоративное искусство, проект, проектный метод.

Annotation. This article presents a theoretical study of the role of contemporary painting in teaching design students. It demonstrates that the interior painting course is aimed at mastering the knowledge and skills of decorative stylization, while its significance lies in the development of immediate professional skills. This article examines design thinking as a synthesis of imagination and abstract thinking. The choice of a project-based teaching method is substantiated as the most appropriate and effective in training designers. Artistic and design activity is presented as a sequence consisting of an analysis of the existing state of an object, forecasting a new quality/state of the object, and developing new proposals based on existing experience. Necessary and sufficient artistic methods and pedagogical techniques are considered. The authors present the structure of a model for teaching interior painting to design students. The starting point for developing the model was the concept of this process as multifaceted, combining cognitive, motivational, reflective, and operational characteristics. Three main components of the interior painting curriculum are identified: technological, aesthetic, and motivational-practical. It is concluded that the interior painting course serves as a tool for translating ideas into design projects.

Key words: interior, interior painting, design, decorative art, project, project method.

Введение. Интерьерная живопись – вид декоративной живописи, позволяющий создавать внутренний интерьер помещений, отличающийся мобильностью и подвижностью. Это одно из главных средств формирования интерьеров благодаря разнообразию живописных произведений (от простых орнаментов до сюжетных композиций, выполненных различными художественными техниками) и свободе их размещения. Интерьерную живопись отличают такие характерные особенности как: плоскостность и условность изображения, стилизация образа, орнаментальность и богатое цветовое решение, разнообразие техник и материалов, интерьерное функциональное назначение. Работая в жанре интерьерной живописи, художник или дизайнер одновременно решает две задачи: изобразительное и интерьерное решение.

Как показало проведённое нами теоретическое исследование роли современной живописи в обучении студентов – дизайнеров [5], курс интерьерной живописи нацелен на освоение знаний и умений декоративной стилизации, а его значение состоит в наработке непосредственных профессиональных навыков. Данный курс не просто приближает студентов к профессиональной деятельности, а является профобразующей практикой дизайнера. Несмотря на это образовательная практика на сегодняшний день сохраняет ряд противоречий:

– на социальном уровне: между потребностью потребительского рынка в оформлении интерьеров в современных трендах и недостаточной готовностью системы образования к решению задачи обучения студентов-дизайнеров интерьерной живописи;

– на научно-методическом уровне: между педагогическим потенциалом данного вида деятельности, возможностью и целесообразностью внедрения в педагогический процесс данной дисциплины как средства повышения профессиональных знаний и умений студентов и недостаточной разработанностью в педагогической науке теоретических основ и методической базы данной деятельности.

Осмысление существующих противоречий заставило нас задуматься о том, можно ли использовать методику обучения интерьерной живописи в качестве способа развития профессионализма у студентов-дизайнеров и какая методика будет наиболее эффективно способствовать этому процессу?

Изложение основного материала статьи. В качестве основы методики обучения интерьерной живописи выступают научные подходы и принципы. Их выбор широк. Так среди научных подходов можно выделить системность, культурологичность, компетентность, личностную ориентированность. Спектр научных принципов представлен принципами естественности, культуросообразности, творческой активности и креативности, осознанности, самостоятельности и самодеятельности, наглядности, актуализации прежних знаний и умений, синтеза технического и художественного образования. Наиболее целесообразным и эффективным методом в обучении интерьерной живописи дизайнеров является, на наш взгляд, проектный метод обучения.

Разработка проекта – это решение конвергентной (много-вариативной) задачи. В основе проекторного метода заложены проблемный и деятельностный подходы к обучению. Деятельность – это всегда творчество. Она предметна и содержательна, так как предполагает взаимодействие субъекта с объектом и/или субъектов между собой.

Проектное обучение – один из методов практико-ориентированного обучения. Автором метода проектов был профессор педагогики учительского колледжа при Колумбийском университете США Уильям Киллпатрик (1871-1965). Данный метод был разработан и изложен в начале XX века Дж. Дьюи («Введение в философию воспитания» и «Как мы мыслим») и У.Х. Килпатриком («Основы метода» и «Метод проектов»). Цель метода – активизация познавательной деятельности обучающихся для решения практических задач. Результатом художественно-технического проектирования, что собственно и является сущностью дизайна, является проект, реализованный в эскизах, макете и других визуальных материалах, а также непосредственный продукт его реализации, воплотившийся в конкретном изделии, объекте среды, печатной продукции или объекте цифрового пространства. Проектирование как основной вид учебной деятельности студентов-дизайнеров, развивает проектное мышление, познавательные и художественные навыки, умения самостоятельно применять полученные теоретические знания на практике.

В тоже время реальная ситуация образования – отсутствие хорошей материально-технической базы и сотрудничества с производством приводит к тому, что студенты узнают о новых технологиях из книг и статей. Современная модель проектного обучения предполагает расширение системы прикладного назначения программ СПО и бакалавриата.

Проект всегда предлагает изменение текущего состояния объекта для решения какой-либо практической задачи. Необходимость в проектировании появляется, если возникшая задача социально значима, т.е. мы можем точно определить потенциального целевого заказчика/потребителя и ответить на вопрос для кого мы разрабатываем проект. Начинается проектирование с анализа текущего состояния объекта и со сбора требований к его желаемому состоянию. На основании изучения собранного материала определяется вид конечного продукта. Далее обозначается конкретный перечень действий с указанием сроков, результатов на каждом этапе, то есть проект приобретает пооперационную детализацию. Результат проекта – продукт. Решение в проектной деятельности кристаллизуется, последовательно проходя через этап стратегического планирования, исследования и тактической разработки. На стратегическом этапе осуществляется выбор оптимального из возможных метода решения проблемы. Далее мы переходим к изучению возможности создания продукта выбранным методам. Завершается проектирование обсуждением приёмов решения проблемы.

Проектное мышление представляет собой синтез воображения и абстрактного мышления [4]. Образ, видимый дизайнером, требует словесного обозначения и чем точнее будет сформулирована цель проекта, тем адекватнее форма. Неточность в словесном описании свидетельствует о недостаточной активности проектного мышления, снижает возможность предметной реализации проекта.

В концептуальной разработке дизайн-продукта проявляется степень развития воображения студента, способность к абстрагированию, теоретическому обоснованию замысла и его композиционному оформлению. Средства выражения и оформления концепции являются эскизы и наброски.

Феномен проектного воображения – результат интеграции творческого и инженерного мышления. Данный вид воображения характеризуется умением представить цельный образ, увидеть объект в различных связях и ситуациях. В художественно-проектной деятельности можно выделить три составляющие: аналитическая, прогнозирующая и креативная. Таким образом, художественно-проектную деятельность можно представить последовательностью из анализа существующего состояния объекта, прогнозированием нового качества/состояния объекта и выработки новых предложений на основе имеющегося опыта [1, С. 8].

Осваивая классические художественные дисциплины – академический рисунок и живопись, композицию и колористику – студенты приобретают необходимую базу профессиональной грамоты. Декоративная композиция и интерьерная живопись развивают у студентов абстрактное мышление, раскрепощают творческую свободу и формируют проектное мышление. Курс ориентирован на формирование у студентов проектного мышления, необходимого для успешной работы в сфере дизайна. Это подразумевает умение видеть задачу целиком, от концептуальной идеи до ее практической реализации, учитывая все аспекты, включая функциональность, эстетику и технологические ограничения. Важным является развитие навыков создания и гармонизации цветовых и цвето-фактурных композиций на плоскости. Студенты учатся находить баланс между различными элементами, экспериментировать с текстурами и оттенками, чтобы создавать визуально привлекательные и выразительные образы. Опираясь на базовые знания классических художественных дисциплин, студенты создают нестандартные композиции, учатся переносить свои навыки в плоскость реальных интерьерных проектов, создавая уникальные и функциональные решения, отвечающие потребностям заказчика и учитывающие особенности пространства.

Курс интерьерной живописи служит инструментом для воплощения идеи в дизайн-проектировании. Студенты анализируют актуальные направления интерьерной живописи, изучают работы ведущих художников и дизайнеров, знакомятся с новыми материалами и техниками. Этот этап позволяет сформировать собственное видение современных трендов в искусстве и дизайне. Синтез и творческое осмысление собранной информации предполагает переработку полученных знаний и создание на их основе уникальной концепции. На этом этапе происходит активное развитие творческого мышления и индивидуального стиля. Предложение собственного творческого решения является итоговым этапом курса. Студенты разрабатывают дизайн-проекты, в которых интерьерная живопись играет ключевую роль, презентуют свои работы, аргументируя решения и получая обратную связь от преподавателей и коллег. На этом этапе закрепляются полученные знания, формируются навыки, идёт непосредственная подготовка к самостоятельной работе в сфере дизайна.

Подготовка проекта проходит через последовательность этапов эмоционально-колористического эскизирования, цвето-фактурного эскизного проектирование, стилистического цвето-фактурного эскизного проектирования, стилистического цвето-фактурного прогнозирования. Процесс освоения знаний, лежащий в основе творческой деятельности, развивает критическое мышление. Сравнение и анализ позволяют увидеть взаимосвязи, а синтез открывает возможность для создания принципиально новых концепций. Студенты используют разнообразные источники для вдохновения и работы, что развивает наблюдательность, изобретательность и смелость в поиске дизайнерских решений. Современная проектная деятельность строится с использованием цифровых технологий, что в свою очередь способствует формированию цифровой и информационной культуры студентов [2]. Использование метода проектов позволяет индивидуализировать учебный процесс. При этом педагог выступает в роли тьютора и решает задачу помощи студентам в выборе оптимальных ресурсов построения индивидуального образовательного маршрута.

Организация обучения на основе проектного метода требует серьезную проработанность и обоснованность используемых х*удожественных методов в методике обучения интерьерной живописи.* Отличительной чертой декоративной живописи являются *стилизация – творческая декоративная переработка образа*. Используя данный приём, художник преобразует реальность, наделяя её собственными эмоциями, абстрагируясь от деталей. *Приём уплощения объекта с передачей минимальной глубины пространства* позволяет создать условную среду без потери выразительности и целостности образа. Применение современных технологий позволяет усилить цветовое решение и изысканность декоративной живописи.

В декоративной переработке основным художественным методом выступает *художественное обобщение*. В процессе художественного обобщения студенты учатся выделять критерии и группировать по ним объекты и явления. В основе декоративного моделирования лежит преобразование реального объекта в обобщённую геометрическую структуру. Сохранить стилистическую целостность в данном процессе помогает интеграционный подход, являющийся основным в обучении студентов живописи. Его суть состоит в переносе изученной студентами системы приёмов и техник живописи традиционного прикладного искусства на новые виды творческой деятельности. Цельность и лаконичность изображения – главный критерий завершенности творческой декоративной работы. Это требует от студента выявить пластические и колористические взаимосвязи объектов и установить для них единые закономерности.

Отработка навыков декоративной стилизации осуществляется в ходе *работы над декоративными этюдами и эскизами интерьерных картин*. В процессе поиска декоративного решения студенты применяют логические приёмы анализа, синтеза, сравнения, обобщения и абстрагирования применительно к реальным объектам и явлениям и стилизуемым образам. В результате развивается образное художественное мышление и навыки абстрагирования. В основе декоративного решения лежит эмоционально-ассоциативное восприятие действительности, образное мышление и творческое воображение, плоскостная интерпретация натуры.

Следующим художественным методом работы над декоративной композицией является *метод ограниченной палитры*, то есть создание полноцветного изображения при наличии ограниченного диапазона цветов.

Основными педагогическими приемами обучения выступают объяснение, демонстрация, педагогический показ, задания для самостоятельной работы студентов. Вербально-логическое объяснение педагога дополняется наглядным показом приемов живописи, техники работы с различными материалами. Каждая тема содержит информацию о приемах и методику выполнения с их использованием декоративной переработки, исходя их того, что обобщению и декоративной стилизации в интерьерной живописи подвергаются не реальные свойства объектов, а их выразительные особенности фактуры и цвета. Используются метод лабораторный работы и метод проектов. Контроль и оценка результатов обучения осуществляется методом просмотра и анализа творческих работ. Используя индивидуальный подход и дифференцированные методы обучения, мы получаем возможность, выстраивать процесс обучения адресно, с одной стороны, учитывая возможности и интересы студентов, с другой – используя вариативность учебных задач и их сочетания в соответствии с способностями и начальным уровнем знаний и умений студентов.

Таким образом, в результате проведенного теоретического исследования мы выявили как наиболее эффективную следующую структуру модели методики обучения интерьерной живописи в подготовке студентов-дизайнеров:

1. Социальный заказ: подготовка дизайнеров, готовых к оформлению интерьеров в современных трендах.
2. Цель: повышение профессиональных знаний и умений студентов-дизайнеров в области оформления интерьеров с применением интерьерной живописи.
3. Форма: факультативный профессионально-формирующий курс «Интерьерная живопись».
4. Задачи курса:

a) формирование опыта декоративной стилизации и взаимодействия с живописной работой в интерьере;

b) овладение технологиями создания интерьерных картин;

c) формирование опыта проектной деятельности по оформлению интерьера живописью.

5. Методика обучения:

a) художественные методы: стилизация, художественное обобщение; интеграции; декоративный этюд и эскизы интерьерных картин; ограниченной палитры.

b) метод лабораторный работы;

c) проектный метод: проблемный подход и деятельностный подход;

d) метод просмотра и анализа творческих работ;

e) педагогические приемы: объяснение, демонстрация, педагогический показ, задания для самостоятельной работы студентов.

6. Результат: профессиональные знания и умения студентов-дизайнеров в оформлении интерьеров в современных трендах с применением интерьерной живописи.

На основе данной модели были разработаны программа и методические рекомендации факультативного курса «Интерьерная живопись». Курс прошёл успешную апробацию со студентами бакалавриата факультета дизайна, изящных искусств и медиа-технологий Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина. По мнению студентов-участников экспериментальной группы курс «Интерьерная живопись» способствует дальнейшему успешному обучению и поможет в освоении выбранной специальности. Курс развивает насмотренность и чувство стиля, оттачивает навыки декоративной живописи, важные для обучения на старших курсах и дипломной работы. Полученные знания и практический опыт студенты могут применить на педагогической практике. Главное достоинство курса, по мнению студентов, в том, что он позволяет более компетентно подходить к разработке дизайн-проектов, исходя из возможностей живописного оформления, осознанно выбирать материалы и техники для будущих проектов, учитывая их эстетические и функциональные свойства. В освоении выбранной специальности курс позволяет уже в период обучения почувствовать себя творцом и создавать реальные объекты декоративного искусства. Участница эксперимента так выразила эту мысль: «Курс дал возможность начать свой путь, как декоратора уже сейчас». Это свидетельствует о том, что курс является одним из возможных и действенных вариантов решения проблемы профессионального самоопределения студентов. Острота данной проблемы значительно актуализировалась в условиях глобализации и цифровизации и требует поиска новых форм и методов обучения [3].

Выводы. Программа обучения студентов использованию интерьерных картин в дизайне помещений позволяет не только познакомить их с различными видами и техниками декоративной живописи, но и развить творческие способности, навыки работы с современными материалами, основы декоративной композиции и стилизации. Наиболее эффективным для решения профессионально-формирующих задач является проектный метод организации обучения.

При разработке программы обучения студентов использованию декоративных картин в оформлении интерьера необходимо учитывать следующие аспекты:

– когнитивный: понимание роли и значения интерьерной живописи в дизайне; знание требований, предъявляемых к интерьерной живописи, технологий создания интерьерной живописи и условий их применения; умение видеть и создавать гармонию через взаимодействие форм, цветов и пространства, опираясь на законы композиции; активное стремление к познанию (познавательная активность);

– мотивационный: интерес к художественно-проектной деятельности; ценности саморазвития и самореализации (наличие мотива совершенствования проектно-художественных умений и навыков); потребность в достижении, активность участия в проектах, выставках, конкурсах;

– рефлексивный: способность к образному осмыслению объекта, умение «прочитать» объект, то есть сопоставить его

смысл и форму; самостоятельность в выборе тем и техник художественных работ, осознанность выбора; саморегуляция в процессе работы (управление негативными состояниями);

– операциональный: совокупность проектировочных (умения планировать, выбирать способы решения и оценивать качество своих творческих работ) и технологических умений (умения применять на практике знания о методах создания интерьерной картины).

Исходя из комплекса данных требований обучение студентов должно включать технологическую составляющую – обучение студентов техникам и приёмам современной интерьерной живописи, изучение технологии проектирования и изготовления интерьерных картин; эстетическую – развитие эстетического вкуса и понимания гармонии цвета, формы и фактуры в дизайне помещения и интерьерной картине, возможностей и принципов декоративной композиции и стилизации, принципов контраста и повторяемости как основы в дизайне и интерьерной живописи; мотивационно-практическую – развитие у студентов умений работы с художественными материалами и компьютерными программами, подготовка к работе в профессиональной среде, участию в показах, выставках и конкурсах.

Профессионально-формирующий курс направлен на формирование готовности к деятельности, что включает освоение знаний о предстоящей деятельности (логике, стратегиях, процедурах), приобретение умений, а также рефлексивную деятельность (понимание своего пути). Таким образом, разработка программы обучения студентов использованию современной интерьерной картины в оформлении интерьера должна быть многогранной, сочетающей в себе когнитивные, мотивационные, рефлексивные и операциональные характеристики.

Литература:

1. Гадзина, Е.В. Повышение эффективности подготовки будущих дизайнеров к художественно-проектной деятельности: автореферат дис. канд. пед. наук: 13.00.08 / Гадзина Екатерина Викторовна. – Ялта, 2020. – 22 с.

2. Грязнова, Е.В. Противоречия цифрового высшего образования в информационной культуре современного общества / Е.В. Грязнова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1. – С. 2-17

3. Повшедная, Ф.В. Профессиональное самоопределение в условиях обучения в магистратуре / Ф.В. Повшедная, О.В. Лебедева, К.Р. Лебедев // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 3(48). – С. 1-5

4. Репринцев, М.А. Компетентностный подход в профессиональной подготовке будущих дизайнеров: возможности проектной деятельности / М.А. Репринцев // Научный результат. Педагогика и психология образования. – Т. 2. – № 4. – 2016. – Сетевой научный журнал. – URL: https://rrpedagogy.ru/journal/article/905/ (дата обращения: 15.12.2025)

5. Сырова, Н.В. Роль интерьерной живописи в подготовке студентов-дизайнеров / Н.В. Сырова, Е.В. Ермилина // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта: РИО ГПА, 2023. – № 81. – Ч. 2. – 786 с. – С. 565-568

Педагогика

УДК 37.01

кандидат педагогических наук, доцент Жданов Алексей Валерьевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук Мищурис Анастасия Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);
доктор педагогических наук, профессор Тряпицын Александр Вячеславович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы роли и содержания воспитательной функции преподавателя современного педагогического вуза в контексте новых требований к подготовке педагогических кадров для системы образования. Установлено, что воспитательная функция активно присутствует в спектре профессиональных задач преподавателя высшей школы, реализуясь как в учебной работе, так и во внеучебной деятельности. Авторы приходят к выводу, что воспитательная деятельность преподавателя вуза обогащается сегодня новыми решениями воспитательных задач и определяется осознанием преподавателями изменений профессиональной педагогической деятельности, нацеленных на профессиональное воспитание студентов путем формирования готовности к поиску социально-значимых новых решений неопределенных ситуаций. В статье подчеркивается, что одной из особенностей реализации преподавателем вуза задач организации современной воспитательной работы является ее осуществление через различные виды практик и кураторство студенческих сообществ.

Ключевые слова: воспитательная функция преподавателя вуза, педагогический вуз, воспитание в высшей школе, профессиональная подготовка будущего педагога, новые требования к подготовке педагогических кадров.

Annotation. The article discusses the role and content of the educational function of a teacher at a modern pedagogical university in the context of new requirements for the training of pedagogical personnel for the education system. It has been established that the educational function is actively present in the range of professional tasks of a higher education teacher, being implemented both in academic work and in extracurricular activities. The authors conclude that the educational activities of university teachers are enriched today by new solutions to educational tasks and are determined by the teachers' awareness of changes in professional pedagogical activities aimed at professional education of students by forming their readiness to search for socially significant new solutions to uncertain situations. The article emphasizes that one of the features of a university teacher's implementation of the tasks of organizing modern educational work is that it is carried out through various types of practices and the supervision of student communities.

Key words: educational function of a university teacher, pedagogical university, education in higher education, professional training of future teachers, new requirements for the training of teachers.

Исследование выполнено за счет внутреннего гранта РГПУ имени А.И. Герцена (проект № 44/ВГ «Трансформация профессиональной подготовки будущих педагогов в контексте социальной функции современного университета»)

Введение. Невозможно переоценить значение педагогической деятельности в решении глобальных и повседневных проблем современного общества. Президент Российской Федерации Владимир Владимирович Путин провел встречу с

победителями и участниками конкурса «Учитель года» и отметил, что именно учитель: «является источником знаний для детей, а значит, и для будущих инженеров, будущих ученых и так далее. <…>. …без воспитательной составляющей просто набор знаний важен, конечно, но он все-таки уступает место вопросам, связанным с воспитанием. Воспитание – это ключевое звено всей образовательной системы» [16]. Эта мысль подчеркивает, что педагог является не просто передатчиком информации, а носителем культурных и нравственных ценностей, на которых строится не только успех отдельного человека, но и устойчивость общества в целом.

Действительно, эффективность педагогической работы во многом определяется уровнем подготовки специалистов, тем, насколько будущие учителя способны владеть современными методами и технологиями обучения, а также от осознания ими смысла своей профессиональной роли.

В стратегическом плане ключевым документом служит «Концепция подготовки педагогических кадров для системы образования на период до 2030 года» (распоряжение Правительства РФ от 24.06.2022 № 1688-р) [14], в которой отражены новые требования к обучению педагогов. Эти требования указывают на необходимость повышения уровня педагогической компетентности, на готовность к инновациям, на развитие исследовательской активности и возрастание роли воспитания как фундаментальной части профессионального педагогического образования, а также на усиление личностной позиции педагога, его внутреннего осознания созидающей роли воспитательной функции в работе с обучающимися.

Таким образом, педагогическая деятельность сегодня рассматривается как стратегически значимый фактор развития общества. В отечественной системе высшего педагогического образования исторически сложились традиции, направленные не только на формирование у будущих специалистов необходимых профессиональных знаний, умений и навыков. В ней значительное внимание уделяется также выполнению важнейшей социальной миссии – воспитанию будущего педагога как сознательного и активного гражданина своего государства, человека, способного проявлять патриотизм, уважение к культурному наследию и ответственное отношение к обществу. Эта система способствует формированию личности, для которой ключевыми ориентирами выступают традиционные ценности российского общества, отражающие его духовные, нравственные и культурные основы.

В Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» закреплено, что воспитание рассматривается как неотъемлемая составляющая комплексного процесса профессионального образования, направленного на «на приобретение обучающимися в процессе освоения основных профессиональных образовательных программ знаний, умений, навыков и формирование компетенций определенных уровня и объема, позволяющих вести профессиональную деятельность в определенной сфере и (или) выполнять работу по конкретным профессии или специальности» [15].

Традиционное содержание трудовой функции преподавателя высшей школы рассматривалось «как совокупность следующих видов деятельности: обучающая (передача знаний субъектам), методическая, воспитывающая, научно-исследовательская» [2, С. 116]. Современные реалии неопределенности будущего требуют от преподавателя как глубокого знания предметной области, так и гибкости мышления, адаптивности к новым образовательным технологиям, умения эффективно взаимодействовать со студентами, чьи потребности и ожидания постоянно эволюционируют. Преподаватель высшей школы больше не может оставаться лишь транслятором знаний, он становится наставником и партнером студента в его образовательной траектории.

Воспитательная функция активно присутствует в спектре профессиональных задач преподавателя высшей школы, реализуясь и в учебной работе, и во внеучебной деятельности. Главная цель воспитательной активности в современном педагогическом вузе состоит в формировании всесторонне развитой и гармоничной личности будущего педагога, обладающей научным мировоззрением, высокой культурой и гражданской ответственностью, способной к творчеству в решении профессиональных задач.

Изложение основного материала статьи. В условиях новых вызовов, возникших в начале XXI века, вопросы организации воспитательного процесса студентов в высшем образовании превращаются в одни из ключевых тем педагогических исследований. Результаты этих исследований отражены в ряде работ российских ученых.

Отечественные исследования послужили основой разработки Примерной программы воспитания вузах, которая является «программным документом, задающим значимые ориентиры для трансформации и совершенствования воспитательных практик вузов» [13, С. 2]. Примерная программа воспитания систематизирует деятельность вузов «с целью воспитания студента и формирования у него российских традиционных духовных ценностей, правил и норм поведения в российском обществе; обеспечения готовности к саморазвитию, поддержки мотивации студента к познанию и обучению; развития социально-значимых качеств личности, в том числе приобщения студента к ценностям профессии» [13, С. 3].

Данный документ является значимым шагом в модернизации педагогического образования, способствуя гуманизации всей сферы профессиональной подготовки. Важность усиления роли преподавателя вуза в воспитательном процессе не вызывает сомнений. Следует отметить, что внедрение Примерной программы воспитания позволяет не только структурировать воспитательную деятельность, но и формировать единое ценностное пространство высшего образования, направленное на гармоничное развитие личности обучающегося. Это способствует укреплению нравственных ориентиров, развитию профессиональной идентичности, а также повышению уровня социальной зрелости студентов.

Сегодня университеты сталкиваются с новыми вызовами: ростом объема информационных потоков, необходимостью обеспечения конкурентоспособности выпускников, неопределенностью социальных установок части молодежи, проявляющейся в недостатке осмысления и принятия моральных принципов и жизненных целей. В условиях усложняющейся общественной среды перед высшей школой ставится задача формировать у студентов способность критически мыслить, эффективно взаимодействовать в поликультурном обществе, а также осознавать собственную гражданскую принадлежность и ответственность за будущее страны.

Разработанная программа воспитания играет ключевую роль в повышении качества образовательного процесса. Основная цель такой программы – формировать гармонично развитую и социально ответственную личность, способную успешно адаптироваться к современным вызовам, достигать профессиональных успехов и непрерывно совершенствоваться как личность. Программа создает условия для комплексного развития студентов, укрепляет гуманистические принципы в системе высшего образования и способствует подготовке высококвалифицированных специалистов для различных отраслей.

Следует отметить, что изменения функций деятельности современного преподавателя вуза рассматриваются в работах разных авторов [2; 4; 5; 7; 8; 9; 17; 18], но в большинстве работ исследуются изменения, связанные с использованием новых средств обучения – цифровых инструментов. В то же время отмечается, что трансформируются и традиционные функции педагога. Эти изменения связаны с осознанием смысла и мотивации профессиональной деятельности, самоидентификацией, возрастающей готовностью к коллегиальному и партнерскому взаимодействию.

Н.В. Чекалева подчеркивает, что современный педагог должен быть подготовлен к масштабным преобразованиям в рамках инновационного образования. Это предполагает готовность к изменениям во всех составляющих образовательного процесса, которые затрагивают не только его содержание и методы, но и образовательную среду, а также социально-

культурные условия, в которых развиваются участники образовательного взаимодействия [18]. Автор отмечает, что постоянная изменчивость современной образовательной среды требует от педагога высокой гибкости, способности к саморазвитию и открытому взаимодействию с обучающимися.

Как указывает С.А. Минюрова, «недооценка воспитательного потенциала практик ведет к возникновению профессионального маргинализма, который выражается в позиции личностной непричастности и ментальной непринадлежности к общественно-приемлемой для данной профессии морали» [12, С. 148]. Ученая акцентирует внимание на том, что воспитательная составляющая образовательного процесса является не менее важной, чем академическая.

Таким образом, выводы исследователей подтверждают необходимость активного участия преподавателя в воспитательном процессе, так как именно он способен обеспечить преемственность культурных норм и профессиональных традиций, создавая условия для формирования социально ответственных и компетентных специалистов.

Ученые РГПУ им. А.И. Герцена создали матрицу профессиональной компетентности преподавателя современного вуза. Данный документ, представляющий собой набор методических рекомендаций, детализирует содержание компетенций, которыми должен обладать преподаватель на различных ступенях (ассистент, старший преподаватель, доцент, профессор), в том числе и компетенцию, связанную с планированием и проведением воспитательной работы, ориентированной на профессиональную сферу [10].

Она включает в себя привлечение студентов к профессионально направленной воспитательной работе с целью формирования у них ответственности и активной гражданской позиции; использование воспитательного потенциала учебных дисциплин; кураторство студенческих объединений и руководство волонтерскими проектами; организацию взаимодействия преподавателей для достижения задач воспитания [10].

Матрица профессиональной компетентности предполагает, что при разработке учебных программ дисциплин и практик выявляется система ключевых положений, направленных на развитие у студентов критического мышления, командной работы, ответственности и творческого подхода к решению педагогических задач. *При организации учебных и производственных практик* особое внимание уделяется проектной деятельности и сетевому взаимодействию, что способствует гуманизации межличностных отношений и социальной адаптации молодежи.

Именно практика помогает студентам не только освоить основные методы и приемы педагогической работы, но и приобрести первичный опыт решения нестандартных ситуаций, научиться гибко реагировать на изменения, возникающие в образовательном процессе. В это время закладываются основы для дальнейшей деятельности в области инновационного поиска, внедрения современных образовательных технологий, участия в научно-исследовательских проектах. Таким образом, практическая подготовка становится важнейшим фактором формирования компетентного, профессионально мобильного педагога, готового уверенно и эффективно выполнять свои обязанности, решать сложные профессиональные задачи и добиваться высоких результатов в сфере образования.

В институте педагогики РГПУ им. А.И. Герцена был разработан комплекс заданий для студентов, направленных на их подготовку к организации социальных практик детей и молодежи как средства воспитания на основе разных моделей взаимодействия учреждений основного и дополнительного образования [1; 3]. Особый интерес представляют задания для практики студентов в подведомственных учреждениях сферы молодежной политики (подростково-молодежные центры, клубы и т.д.), которые представляют собой различные формы объединения детей и молодежи, открывающих новые возможности в организации взаимодействия подростков во внеучебное время за пределами общеобразовательной школы, а также возможности организации разновозрастных групп подростков в учреждениях, подведомственным сфере молодежной политики [19].

Кураторство студенческих сообществ является одной из важнейших особенностей реализации преподавателем вуза задач организации современной воспитательной работы. Студенческое сообщество рассматривается как «объединение студентов, которое отличается общностью ценностей, интересов, совместной деятельностью по решению значимых для молодых людей проблем, диалогическим общением, гуманистическими отношениями» [6, С. 167-168].

Современное студенческое сообщество – это динамичная, постоянно меняющаяся структура, которая испытывает на себе влияние множества факторов: социально-экономических, политических, культурных, технологических. Это не просто объединение людей одного возраста, учебного заведения или специальности. Это сложная сеть социальных связей, взаимоотношений, норм и ценностей, которая формируется под воздействием как внутренних, так и внешних сил.

В рамках проекта Герценовского университета, посвященного развитию студенческих объединений как площадок для формирования патриотических ценностей, была создана дополнительная профессиональная программа повышения квалификации «Деятельность куратора академической группы и студенческого сообщества в вузе». Основная задача программы – повысить уровень профессиональной подготовки педагогических работников высших учебных заведений, специализирующихся на руководстве академическими группами. В рамках курса особое внимание уделяется развитию навыков решения педагогических и воспитательных задач, связанных с выполнением воспитательной функции в условиях современного социокультурного пространства и в соответствии с государственными приоритетами в области молодежной политики Российской Федерации [11, С. 43].

Выводы. Завершая статью, отметим, что воспитательная деятельность преподавателя вуза обогащается сегодня новыми решениями воспитательных задач и определяется осознанием преподавателями изменений профессиональной педагогической деятельности, нацеленных на профессиональное воспитание студентов путем формирования готовности к поиску социально-значимых новых решений неопределенных ситуаций. При этом практическая подготовка занимает одно из ключевых мест в системе профессионального воспитания будущего педагога, так как именно она обеспечивает прочную связь между теоретическими знаниями, полученными в ходе обучения, и последующей самостоятельной профессиональной деятельностью. В период прохождения практик различного вида и направленности у студентов постепенно формируется подлинный интерес к избранной профессии, понимание ее важности и социальной значимости. Кроме того, именно в процессе непосредственного взаимодействия с детьми, педагогическим коллективом и образовательной средой в целом у будущих специалистов происходит развитие профессиональной индивидуальности, укрепление педагогического мировоззрения и раскрытие творческого потенциала.

Литература:

1. Взаимодействие общего и дополнительного образования в реализации проектной деятельности подростков / С.В. Аранова, И.Ю. Гутник, С.П. Ильина [и др.]. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2025. – 152 с.

2. Глубокова, Е.Н. Вариативность подготовки преподавателя современного вуза к решению профессиональных задач / Е.Н. Глубокова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2014. – № 167. – С. 114-122

3. Залаутдинова, С.Е. Социально-педагогические условия вариативной подготовки магистрантов педагогического вуза к социальным практикам / С.Е. Залаутдинова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. –

2022. – № 1(164). – С. 39-45
4. Изменения педагогической деятельности преподавателя вуза в условиях цифровизации образования / И.С. Батракова, Е.Н. Глубокова, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына // Высшее образование в России. – 2021. – Т. 30. – № 8-9. – С. 9-19
5. Клименко, Т.К. Изменения в деятельности преподавателя вуза в контексте инновационного образования // материалы Всерос. науч. конф., 11-12 апреля 2018 г. / отв. ред. В.С. Чернявская, И.И. Черемискина. – Владивосток: Изд-во ВГУЭС, 2018. – С. 74-80
6. Колчина, А.А. Вовлечение студентов в деятельность созидательных сообществ в вузе / А.А. Колчина // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2015. – № 178. – С. 166-171
7. Лопанова, Е.В. Совершенствование профессионально-педагогической подготовки преподавателя вуза в условиях информатизации образования / Е.В. Лопанова. – Омск: Омская гуманитарная академия, 2019. – 240 с.
8. Макарова, Н.С. Развитие дидактического знания об образовательном процессе в высшей школе: диссертация … д-ра пед. наук: 13.00.01 / Макарова Наталья Станиславовна. – Омск, 2014. – 461 с.
9. Марус, Ю.В. Изменение роли преподавателя вуза в современных условиях / Ю.В. Марус // Электронный научно-методический журнал Омского ГАУ. – 2017. – № 2(9). – 28 с.
10. Матрица профессиональной компетенции преподавателя современного вуза (методические рекомендации) / И.С. Батракова, И.В. Гладкая, Е.Н. Глубокова [и др.] // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2023. – Т. 2.
11. Матросова, Ю.С. Цифровые инструменты педагогической поддержки подростков в решении проблем коммуникации и поведения / Ю.С. Матросова, С.А. Суворова, А.В. Тряпицын // Научное мнение. – 2023. – № 11. – С. 74-81
12. Минюрова, С.А. Профессиональный маргинализм в сфере высшего образования / С.А. Минюрова // Современное открытое образовательное пространство: проблемы и перспективы: материалы международной научной конференции, Екатеринбург, 27-29 марта 2007 года. – Екатеринбург: Уральский государственный педагогический университет, 2007. – С. 147-149
13. Примерная программа воспитания в образовательной организации высшего образования / О.Ю. Васильева [и др.]. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2023.
14. Распоряжение Правительства Российской Федерации от 24.06.2022 г. № 1688-р.
15. Российская Федерация. Законы. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ [принят Государственной Думой 21 дек. 2012 г.: одобрен Советом Федерации 26 дек. 2012 г.]. – Москва: АСТ, 2025. – 270 с.
16. Сайт президента России: сайт. – 2023. – URL: http://www.kremlin.ru/events/president/transcripts/comminity_meetings/72432 (дата обращения: 27.09.2025)
17. Трансформация университетского педагогического образования в современных условиях социокультурных изменений российского общества / И.С. Батракова, Ю.Ю. Бочарова, Е.Н. Глубокова [и др.]. – Санкт-Петербург: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2023. – 216 с.
18. Чекалева, Н.В. Изменения в деятельности преподавателя педагогического вуза в контексте инновационного образования / Н.В. Чекалева // Письма в Эмиссия.Оффлайн: электронный научный журнал. – 2011. – № 9. – С. 16-43
19. Чипан, А.А. Педагогические условия социально-культурной реабилитации подростков группы риска / А.А. Чипан // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 3(106). – С. 162-165

Педагогика

УДК 5.8.3

кандидат психологических наук, доцент Жулина Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Прозорова Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Унагаева Валерия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности динамики формирования предикативной (глагольной) лексики у детей дошкольного возраста с общим недоразвитием речи (ОНР). Предикативная лексика, включающая слова, обозначающие состояния, качества и действия, является важнейшим элементом речевого развития. Глаголы обеспечивают возможность полноценного выражения мыслей, потребностей и описания окружающей действительности. Известно, что у детей с общим недоразвитием речи формирование данной лексической единицы сопровождается рядом трудностей. У детей отмечается ограниченный словарный запас и грамматические ошибки. Неточное понимание контекста и в следствии неправильный подбор слов, трудности в построении связных высказываний, которые негативно сказываются на коммуникативной функции. Кроме того, отмечаются трудности формирования пространственных представлений, которые тесно связаны с речевым развитием. Сформированный предикативный словарь напрямую влияет на устную и письменную речь, на готовность ребенка к обучению в школе. В статье рассмотрены типичные нарушения предикативной лексики, анализируются причины этих трудностей. Обосновывается необходимость коррекционной работы, которая позволит скоррегировать нарушения предикативной лексики и создать базу для успешного развития связной речи.

Ключевые слова: общие недоразвитие речи, предикативная лексика, глаголы, речевое развитие, коррекционная работа, дошкольники.

Annotation. The article examines the features of the dynamics of the formation of predicative (verbal) vocabulary in preschool children with general speech underdevelopment. Predicative vocabulary, which includes words denoting states, qualities, and actions, is an essential element of speech development. Verbs provide an opportunity to fully express thoughts, needs, and descriptions of the surrounding reality. It is known that in children with general speech underdevelopment, the formation of this lexical unit is accompanied by a number of difficulties. Children have limited vocabulary and grammatical errors. Inaccurate understanding of the context and, as a result, incorrect word selection, difficulties in constructing coherent statements, which negatively affect the communicative function. In addition, the difficulties of forming spatial representations, which are closely related to speech

development, are noted. The formed predicative vocabulary directly affects oral and written speech, and the child's readiness to study at school. The article examines typical violations of predicative vocabulary, analyzes the causes of these difficulties. The necessity of correctional work is substantiated, which will allow to correct violations of predicative vocabulary and create a basis for the successful development of coherent speech.

Key words: general speech underdevelopment, predicative vocabulary, verbs, speech development, correctional work, preschoolers.

Введение. Формирование предикативной лексики является одним из ключевых аспектов развития речи у детей дошкольного возраста. Однако, этот процесс может быть более сложным и затяжным, чем у детей, имеющих нормотипичное речевое развитие, что обусловлено наличием нарушений в развитии всех компонентов речи. Общее недоразвитие речи создает трудности, с которыми сталкиваются не только дошкольники, но и их родители, педагоги и специалисты в области логопедии. В данной статье рассмотрим динамику формирования предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи.

Изложение основного материала статьи. Предикативная лексика представляет собой группу слов, обозначающих действия, состояния, качества и свойства предметов. Она позволяет передавать информацию о происходящих событиях и описывать окружающий мир. Для дошкольников с общим недоразвитием речи использование предикативной лексики становится особенно важным, поскольку она помогает им выражать свои мысли и потребности более точно и полно.

Глагольная лексика является особенно важным элементом речи, так как глаголы являются основой для формирования предложений и выражения своих мыслей и желаний. Они помогают ребенку описывать происходящие события, выполнять различные действия и организовывать свою речь. Поэтому, развитие глагольной лексики имеет прямое влияние на уровень коммуникативных навыков ребенка и его способность успешно функционировать в социуме [2; 4].

Проблема нарушений глагольной лексики остается актуальной уже на протяжении многих лет. Данный вопрос рассматривали исследователи Н.В. Серебрякова, Т.Б. Филичева, Р.В. Лалаева и сошлись во мнении, что предикативная лексика играет ключевую роль в развитии речи, поскольку ее нарушение ведет к негативному влиянию на когнитивное развитие, формирование способности к вербальному общению. Выраженные последствия таких нарушений приводят к затруднениям в общении со сверстниками, взаимодействию с окружающими, замедленному развитию устной речи, что в дальнейшем приводит к трудностям освоения письменной речи и проблемам в обучении [4].

В своих работах Л.С. Выготский, А.А. Лурия, А.А. Леонтьев указывали, что глагол является основой не только фразы, но и внутренней речи. Он является краткой и емкой лексической единицей. Учеными было проанализирован механизм порождения речевого высказывания. Они отмечают, что организация лексико-грамматического речевого высказывания связана с когнитивным развитием ребенка. Большую роль в психолингвистике отводят исследованию предиката, процесса порождения и восприятия речи [1].

Целью данной статьи является рассмотрение динамики формирования глагольной лексики у детей дошкольного возраста с четырех лет до семи лет с общим недоразвитием речи.

Предикативную лексику детей дошкольного возраста исследовали А.Н. Гвоздев, Т.В. Туманова и другие. Одним из показателей готовности ребенка к школе является правильная речь, а именно, исследователи определяют уровень сформированности предикативного словаря [2].

Рассмотрим формирование предикативной лексики у детей дошкольного возраста:

В возрасте четырех лет по данным исследований А.Н. Гвоздева глагольная лексика занимает 27% словарного запаса. У дошкольников активно формируются базовые предикаты, которые используются на бытовом уровне. Они обозначают привычные и повседневные действия. Дети часто используют и повторяют те глаголы, которые слышат в окружении. Развиваются причинно-следственные связи, последовательность действий. На данном этапе развития предикативной лексики часто можно наблюдать ограниченность словаря, снижение разнообразия глагольных форм. В своих высказываниях дошкольники используют простые действия и базовые состояния, использует в речи основные лексические единицы.

К пяти годам у детей в речи появляются более сложные структуры высказываний, дошкольники способны составлять фразы с несколькими членами предложения с использованием времени и числа. Расширяется словарный запас глаголов. Появляются временные формы, характер действия. Дошкольники связывают существительное с глаголом в простых фразах, могут описать последовательность действий. У детей с общим недоразвитием речи накопление предикативного словаря значительно медленнее, чем у детей с нормой речевого развития. Однако, всё же заметна разница в активизации глагольной лексики между ребенком четырех и пяти лет.

В шесть лет ребенок составляет сложные предложения, обоснованные контекстуальной связью. На данном этапе происходит активизация форм и видов глаголов. Ребенок связывает предмет с действием, субъектом, объектом и обстоятельством. Может провести логическую связь. Расширяется глагольный словарь, в своих высказываниях дошкольник может сочетать различные члены предложений с предикатом.

Дошкольник в возрасте семи лет демонстрируют устойчивые навыки использования предикативной лексики в самостоятельных высказываниях с использованием сложных конструкций. Появляются сложные глаголы, связанные с учебными действиями. Ребенок может использовать предикат вне зависимости от сложности контекста. Дети способны самостоятельно исправлять свои ошибки, уточняют глаголы и выбирают точные формы.

Многие авторы отмечают влияние речевых нарушений на формирование пространственных представлений старших дошкольников с общим недоразвитием речи. Это важно, как для социального, так и для эмоционального развития детей. Умение ориентироваться в пространстве критически важно для ребёнка и формируется параллельно с его речью и развитием интеллекта. Отмечаются нарушения в собственной схеме тела, определении правой и левой стороны, несформированность зрительно-пространственного анализа и синтеза. Детям трудно устанавливать причинно-следственные связи [3].

Однако, дети дошкольного возраста имеющие общее недоразвитие речи зачастую сталкиваются с рядом трудностей в процессе овладения глагольной лексикой. Предикативная лексика занимает особое место в системе языка. Без достаточного словарного запаса ребенок не может в полной степени освоить связную речь и подготовиться к школьной программе обучения [4; 8].

Рассмотрим их:

1. Ограниченный словарный запас. У детей с общим недоразвитием речи наблюдается ограниченный запас глаголов. Они могут испытывать трудности в нахождении подходящего глагола для выражения своих мыслей и действий, построения связного высказывания. Отмечается преобладание импрессивного словаря. Экспрессивная речь развита недостаточно.

2. Наличие грамматических нарушений. Дошкольники с общим недоразвитием речи могут допускать ошибки в использовании правильной грамматической формы глагола. Например, они могут использовать неправильное время, род, число или неправильное спряжение глагола в своем высказывании. Формирование грамматического строя вызывает

большие трудности, в отличии от овладения пассивным и активным словарем.

3. Отсутствие контекстуальной связи. Отмечается, что у детей с общим недоразвитием речи возникают трудности в понимании контекстуального значения глагола. Они могут иметь затруднения в определении и в использовании глагола, подходящего для определенной ситуации или действия. Дети могут и не замечать использование неправильного глагола в контекстной ситуации.

4. Затруднения в формировании предложений. Дошкольники испытывают затруднения в структурировании предложений, используя предикаты, что приводит к неправильному порядку слов в предложении.

5. Ограниченная способность выражать свои мысли и желания. Ограниченная глагольная лексика препятствует в выражении своих чувств, желаний и мыслей [3].

6. Дошкольники с общим недоразвитием речи имеют трудности как в усвоении, так и в использовании лексических единиц. Они могут испытывать затруднения в запоминании слов, установлении ассоциативных связей между словами и предметами, а также в совершенствовании навыков употребления предикативной лексики в речи [4; 5].

Различные факторы, такие как наследственность, недостаточность внимания, общение в семье и в социуме, могут оказывать негативное влияние на формирование предикативной лексики у дошкольников разных возрастов. В связи с этим возникает необходимость в проведении коррекционной работы с данной группой детей [6].

Важным аспектом коррекции нарушений предикативной лексики является дифференциация слов по лексическим и грамматическим свойствам. Дошкольникам с общим недоразвитием речи сложно различать синонимы, антонимы или слова разной временной формы [7; 9].

Необходимо предоставлять ребенку возможность активно использовать предикативную лексику в своей повседневной речи и общении. Это можно делать через сюжетно-ролевые игры, диалоги с педагогом или другими детьми, близкими. Постепенно ребенок будет становиться более уверенным в использовании новых слов и станет активно применять их в собственной речи, тем самым пополняя пассивный и активный словарный запас [5].

Дошкольникам важно не только активно использовать предикаты, но и понимать их значения для грамотного построения речевого высказывания. Формирование смысловой связи является важным аспектом коррекционной работы. Это необходимо для правильного использования глагола в речи, поскольку поможет ребенку выражаться яснее и передавать свои состояния более точно. Также осознание смысла предиката, связи между словом и действием позволит избегать неточностей и аграмматизмов, поспособствует улучшению понимания текстов. Регулярная практика и повторение помогут закрепить глаголы в речи [6].

Необходима комплексная работа родителей и педагогов, чтобы обеспечить непрерывность и последовательность в усвоении предикативной лексики. Родители должны продолжать коррекционную работу в заданном направлении в домашней обстановке, используя предлагаемые методики и материалы. Они играют ключевую роль в развитии ребенка поскольку организуют первичную речевую среду, мотивируют и поддерживают на протяжении всего процесса обучения, создают благоприятные условия для речевого развития.

После проведения системной работы по исправлению выявленных нарушений предикативной лексики будет отмечаться положительная динамика, которая выражается в увеличении экспрессивного словаря, использовании глаголов разного времени и форм, точность в подборе предиката для построения речевого высказывания.

Выводы. Таким образом, формирование предикативной лексики у детей с общим недоразвитием речи требует системного подхода, который будет обеспечен с учетом выявленных нарушений, комплексной работы специалистов и родителей, активного их включения в коррекционный процесс. Важно поддерживать ребенка, это поможет ему успешно освоить и использовать предикативную лексику в своей речи. Это необходимо для полноценного речевого развития, снятия ограничений в общении с окружающими, предупреждения нарушений письменной речи.

Формирование предикативной лексики у дошкольников с общим недоразвитием речи является сложной задачей, требующей комплексного и системного подхода. Это важный и необходимый этап речевого развития, который оказывает существенное влияние на общее коммуникативное и когнитивное становление ребенка. Недостаточное развитие глагольного словаря затрудняет возможность детей полно выражать свои мысли, а также влияет на построение грамматически правильных и логически последовательных высказываний. Проведенный анализ показал, что дети с общим недоразвитием речи испытывают трудности в освоении глагольных форм по ряду причин: ограниченный активный словарный запас, грамматические ошибки, недостаточная мотивация к речевой деятельности, слабая мотивация и поддержка со стороны окружающих. Эти особенности требуют комплексного подхода к коррекционной работе с учетом индивидуальных потребностей каждого ребенка. Разработка и внедрение эффективных методик, направленных на обогащение и активизацию глагольной лексики, способствует совершенствованию грамматического строя речи, связных высказываний, закладывается база для школьного обучения. Систематичная работа по формированию предикативной лексики будет являться профилактикой речевых нарушений, снизит риск не только ограниченного словаря и шаблонных речевых конструкций, но и исключит трудности в построении сложных предложений.

Таким образом, своевременная и грамотно организованная логопедическая помощь становится залогом успешного речевого и личностного развития дошкольников с общим недоразвитием речи.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.

2. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. – М., Изд-во АПН РСФСР, 1961. – 470 с.

3. Дрозд, А.Д. Особенности пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитие / А.Д. Дрозд, Е.Ю. Медведева // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2. – 6 с.

4. Лалаева, Р.И. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя) / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.

5. Махаева, Г.М. Игровые технологии, как средство активизации познавательной активности детей старшего дошкольного возраста / Г.М. Махаева, М.К. Магомедова, Н.А. Абдуллаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4.

6. Румянцева, Ю.Н. Характеристика детей с ОНР и их психологические особенности / Ю.Н. Румянцева // Глобус. – 2019. – № 12(45). – С. 36-39

7. Тишина, Л.А. Формирование представлений о слове у старших дошкольников с общим недоразвитием речи (на примере глагольной лексики) / Л.А. Тишина, Н.В. Сальникова // Логопедия сегодня. – 2007. – № 4(18). – С. 13-17

8. Филичева, Т.Б. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. Учебно-методологическое пособие / Т.Б. Филичева, Т.В. Туманова. – М.: «Гном-Пресс». – 2000. – 128 с.

9. Цыбаева У.В. Изучение особенностей лексической стороны речи у дошкольников с общим недоразвитием речи / У.В. Цыбаева, Е.Ю. Медведева; редкол. Ж.В. Мурзина [и др.] // Педагогика, психология, общество: материалы Всерос. науч.-практ. конф. (Чебоксары, 30 июня 2020 г.). – Чебоксары: ИД «Среда». – 2020. – С. 104-106

УДК 372.857

кандидат биологических наук, доцент Зарипова Рая Салиховна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны);
учитель биологии и химии Гильфанова Анастасия Владимировна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение
«Гимназия № 107 – «Открытие» (г. Казань)

ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ: МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ

Аннотация. В статье рассматриваются теоретические и практические аспекты формирования естественнонаучной грамотности при обучении биологии. Актуальность темы обусловлена требованиями современных образовательных стандартов. В статье рассмотрены ключевые компоненты естественнонаучной грамотности. Акцент делается на развитии функциональной грамотности учащихся через решение практико-ориентированных задач. Применение PISA-подобных заданий способствует формированию у школьников навыков анализа биологических процессов в организме человека и критического мышления. Подобные задания помогают развивать исследовательские компетенции и умение работать с научной информацией. В статье представлены примеры заданий различного уровня сложности, направленных на изучение анатомии, физиологии и гигиены человека. Описываются формируемые умения относительно каждого задания. Показана эффективность использования практико-ориентированных заданий. Практическая значимость работы заключается в возможности использования предложенных материалов для подготовки учащихся к современным формам оценки знаний.

Ключевые слова: биологическое образование, естественнонаучная грамотность, компоненты естественнонаучной грамотности, контекст, практико-ориентированные задания, формируемые умения.

Annotation. The article discusses the theoretical and practical aspects of developing scientific literacy in biology education. The relevance of the topic is determined by the requirements of modern educational standards. The article examines the key components of scientific literacy. The focus is on developing students' functional literacy through solving practical problems. The use of PISA-like tasks helps students to develop their skills in analyzing biological processes in the human body and critical thinking. These tasks also help to develop research competencies and the ability to work with scientific information. The article presents examples of tasks of various levels of complexity aimed at studying human anatomy, physiology, and hygiene. The skills that are being formed are described for each task. The effectiveness of using practice-oriented tasks is shown. The practical significance of the work lies in the possibility of using the proposed materials to prepare students for modern forms of knowledge assessment.

Key words: biological education, scientific literacy, components of scientific literacy, context, practice-oriented tasks, formed skills.

Введение. Почему выпускник, успешно сдавший ЕГЭ по биологии, может верить в «чудодейственные» БАДы, сомневаться в эффективности вакцин или не уметь интерпретировать результаты собственных медицинских анализов? Парадокс современного образования часто заключается в разрыве между академическими знаниями и способностью использовать их в реальной жизни. Преодоление этого разрыва – основная цель формирования естественнонаучной грамотности (ЕНГ). В обновленных ФГОС в систему оценки образовательных достижений введен специальный критерий «функциональность», отражающий способность учащихся решать внеучебные проблемы, приближенные к реальной жизни [6].

Согласно рамочной концепции PISA, ЕНГ подразумевает не просто знание фактов, а умение:

– объяснять явления научно, понимать причинно-следственные связи;

– оценивать и планировать научные исследования (выдвигать гипотезы, интерпретировать данные);

– интерпретировать научные данные и доказательства (работа с таблицами, графиками, диаграммами, критическая оценка информации) [4; 8].

Для формирования и развития ЕНГ обучающихся особую актуальность приобретает концепция контекстного обучения, разработанная в 1991 г. А.А. Вербицким [1]. С учетом принципов данной технологии, Г.С.Ковалева выделяет «три основные или сущностные характеристики заданий для формирования и оценки функциональной грамотности:

– контекстность – необходимая, но недостаточная характеристика;

– проблемность – проявляется в заданиях, которые ставят перед учащимися задачи или проблемы и ориентируют их на самостоятельный поиск решений;

– неопределенность в способах действий – применение в незнакомых ситуациях при решении проблем, когда указание на способ действия отсутствует, или перенос освоенных способов действий в новую ситуацию» [2].

Технология контекстного обучения может реализовываться различными способами: использование деловых игр, кейс-стади, проектной деятельности, моделирования производственных ситуаций, дискуссии и другие. Данная «технология, основанная на анализе конкретных, реальных или максимально приближенных к реальности ситуаций, позволяет обучающимся погрузиться в проблемное поле, развить критическое мышление, навыки принятия решений и командной работы» [3].

Раздел «Человек и его здоровье» в 9 классе представляет собой идеальную площадку для превращения биологических знаний из абстрактных фактов в инструмент для заботы о себе и проявления осознанной гражданской позиции, так как его содержание напрямую связано с повседневной жизнью, личным здоровьем учащихся и актуальными проблемами общества (здравоохранение, питание, распространение заболеваний, влияние среды обитания на здоровье человека и др.).

В представленной статье показано, как через систему специально разработанных заданий и педагогических подходов у девятиклассников можно сформировать компетенции, позволяющие не просто знать анатомию и физиологию, но и понимать принципы работы собственного тела и критически оценивать поток информации, связанной со здоровьем. Цель статьи – представить и проанализировать эффективные методы и приемы формирования ЕНГ на уроках биологии в 9 классе при изучении раздела «Человек и его здоровье» с приведением конкретных примеров заданий.

Предложенные в статье методические приемы и задания были апробированы в течение 2024-2025 учебного года в 9-х классах. Анализ результатов их выполнения позволяет выявить как сильные стороны данного подхода, так и типичные затруднения учащихся.

Изложение основного материала статьи. Системно-деятельностный подход подразумевает использование контекстных и проблемных ситуаций в обучении . Наиболее эффективным подходом является погружение учащихся в ситуации, требующие применения научных знаний для принятия решений. После анализа «Федеральной рабочей

программы основного общего образования. Биология» [7] отобраны 4 темы и по ним разработан цикл заданий.

Задание по теме «Обмен веществ и энергии» на основе проблемной ситуации «Белковая диета»: «Ваш друг, желая быстро похудеть, сел на «белковую» диету Дюкана, практически полностью исключив углеводы. Через несколько дней он жалуется на слабость, головокружение и неприятный запах изо рта. Объясните, с чем связаны его симптомы с точки зрения физиологии обмена веществ».

Рассмотрим на данном примере формируемые умения ЕНГ:

- *объяснение явлений:* учащиеся должны объяснить, что в условиях отсутствия углеводов организм переходит на расщепление жиров (кетоз), в итоге образуются кетоновые тела (причина запаха и интоксикации). Недостаток глюкозы – основного источника энергии для мозга – вызывает слабость и головокружение;
- *оценка доказательств:* анализ последствий диеты на основе знаний о роли нутриентов;
- *интерпретация данных:* симптомы выступают в роли «данных», которые нужно интерпретировать.

Данное задание показало высокую мотивирующую способность. Личная значимость темы (похудение, диеты) вызвала живой отклик. Большинство учащихся (около 86%) успешно идентифицировали связь между исключением углеводов и слабостью, объяснив это недостатком энергии. Однако более сложным оказалось научное объяснение метаболических процессов. Лишь 38% учащихся смогли корректно использовать термин «кетоз» и объяснить образование кетоновых тел как причину неприятного запаха и симптомов интоксикации.

Проблемные ситуации эффективны для актуализации знаний, но требуют от учителя целенаправленной работы по формированию понятийного аппарата и умения связывать разрозненные факты в единую физиологическую картину.

К следующему заданию по теме «Кровь и кровообращение» в качестве иллюстрации был представлен схематичный график, показывающий зависимость частоты пульса от времени у человека до, во время и после физической нагрузки (бег в течение 3 минут): «Изучите график и объясните, почему во время нагрузки частота пульса резко возрастает? Предположите, как будет выглядеть этот график у тренированного и нетренированного человека. Дайте научное обоснование своей гипотезе».

Задание направлено на формирование ключевых навыков ЕНГ:

- *интерпретация данных:* чтение графика, извлечение информации;
- *объяснение явлений:* определение связи между увеличением пульса с потребностью мышц в кислороде и питательных веществах;
- *оценка и планирование исследований:* формулирование гипотезы о различии у тренированных и нетренированных людей (скорость восстановления пульса как показатель тренированности сердечно-сосудистой системы).

Данное задание выявило уровень сформированности межпредметных связей (биология, физика, математика). Практически все учащиеся (95%) правильно описали динамику пульса по графику. Объяснение причин роста пульса во время нагрузки также не вызвало затруднений (80%). Наибольшую сложность представлял прогностический компонент – формулирование гипотезы о различии графиков у тренированных и нетренированных людей. Только 30% предложили научно обоснованную гипотезу, указав, что у тренированного человека период восстановления (возвращения пульса к норме) будет короче из-за более высокой эффективности работы сердца.

Учащиеся в основном владеют навыками описания графиков, но испытывают дефицит в умении выдвигать и, что главное, научно обосновывать гипотезы. Необходимо чаще включать в уроки задания на прогнозирование.

Следующий пример – практико-ориентированное задание: «Проведите самообследование и проанализируйте свои привычки, связанные с органом зрения по следующему плану:

1. Измерьте с помощью линейки и помощника расстояние от глаз до книги/экрана смартфона при чтении.
2. Зафиксируйте среднее время, проводимое за день перед экранами цифровых устройств.
3. Проанализируйте полученные данные, сравнив их с гигиеническими нормами (расстояние 35-40 см, перерывы каждые 20-30 минут).
4. Сформулируйте 3-4 рекомендации для себя по сохранению здоровья зрения, основанные на результатах самообследования и знаниях о работе глаза».

Перечислим умения и навыки ЕНГ, формируемые при выполнении самообследования-исследования:

- *планирование исследования:* разработка простого плана сбора данных;
- *интерпретация данных:* сравнение личных данных с научно обоснованными нормами;
- *использование научных доказательств для принятия решений:* разработка личных рекомендаций.

Данный вид работы был оценен учащимися как наиболее практически полезный. Выполнение задания потребовало не только знаний по биологии, но и навыков самоорганизации и рефлексии. 92% учащихся успешно собрали и зафиксировали данные. Однако этап критического анализа и формулирования персональных рекомендаций вызвал затруднения. Многие (около 58%) ограничились общими фразами («нужно меньше сидеть за компьютером»), не предложив конкретного, измеримого плана действий (например, «установить таймер на 25 минут работы и 5 минут перерыва для гимнастики глаз»).

Практико-ориентированные задания успешно связывают теорию с практикой, но для развития полноценной ЕНГ необходимо учить школьников переводить абстрактные знания в конкретные, реализуемые жизненные стратегии.

Одним из приемов работы по формированию ЕНГ является организация дискуссий на общественно-значимые темы [5]. В 9 классе это не просто «интересное дополнение» к курсу биологии, а жизненно важный и необходимый элемент современного образования. При прохождении темы «Иммунитет» для проведения дебатов была отобрана проблема вакцинации, являющаяся почти идеальной для таких дебатов, потому что она:

- научно обоснована: имеет четкую биологическую основу;
- актуальна: напрямую касается жизни каждого человека;
- многогранна: затрагивает медицину, право, этику, социологию и экономику;
- дискуссионна: в обществе существуют разные, зачастую полярные, точки зрения.

Формируемые умения ЕНГ при обсуждении данного вопроса:

- *критическая оценка научных данных:* умение отличить научный факт от мифа;
- *понимание природы науки:* понимание, что безопасность вакцин проверяется в ходе многолетних клинических испытаний.
- *использование научных доказательств:* поиск авторитетных источников (публикации в рецензируемых журналах, данные ВОЗ, Минздрава).

Дискуссия по данной теме оказалась наиболее сложной, но и наиболее показательной с точки зрения формирования критического мышления и гражданской позиции. Часть учащихся (около 15%) пришла на урок с уже сформированными предубеждениями, почерпнутыми из ненаучных источников в интернете. Ключевым достижением стало не моментальное изменение их точки зрения, а формирование алгоритма проверки информации. В процессе обсуждения учащиеся активно

учились:

- разделять эмоциональные утверждения и научно проверенные факты;
- искать первоисточники (публикации в научных журналах);
- задавать вопросы о качестве доказательств («На какой выборке проводилось исследование?», «Была ли контрольная группа?»).

Работа с противоречивыми точками зрения по проблемам, затрагивающим как частные, так и общественные интересы, является высшей формой развития ЕНГ. Она требует от учителя не только глубоких предметных знаний, но и мастерства модерации дискуссии, толерантности и умения направить диалог в конструктивное русло.

Проведенная работа позволяет сформулировать следующие выводы:

1. Формирование ЕНГ не может быть эпизодическим; оно требует интеграции соответствующих заданий в «ткань» каждого урока, что создает устойчивую среду для развития компетенций.

2. Происходит качественное изменение учебной деятельности: учащиеся переходят от пассивного усвоения информации к активной познавательной деятельности: они объясняют, доказывают, интерпретируют, проектируют и аргументируют. Это напрямую соответствует требованиям ФГОС ООО.

3. Выявляются «зоны роста». Апробация четко показала, что наиболее слабыми местами у учащихся являются: прогнозирование и выдвижение гипотез, перенос знаний в новую ситуацию и критический анализ информации. Это задает конкретные цели для дальнейшей методической работы.

4. Повышается субъектная значимость обучения. Изучение раздела «Человек и его здоровье» через призму ЕНГ перестает быть абстрактной «подготовкой к экзамену» и превращается в процесс познания себя и формирования основ собственного здоровья и ответственного поведения в обществе.

Таким образом, целенаправленное и систематическое использование комплекса заданий, направленных на формирование естественнонаучной грамотности, доказало свою высокую эффективность и является неотъемлемым условием достижения современных образовательных результатов.

Выводы. Формирование естественнонаучной грамотности при изучении раздела «Человек и его здоровье» в 9 классе является не дополнительной нагрузкой, а органичной частью учебного процесса. Предложенные методы – использование проблемных ситуаций, работа с научными данными, практико-ориентированные задания и дискуссии на актуальные темы – позволяют трансформировать абстрактные биологические знания в инструмент для осмысленного взаимодействия с миром. Систематическое применение таких приемов способствует развитию у школьников критического мышления, ответственного отношения к собственному здоровью и формированию научного мировоззрения, что является главной целью современного биологического образования.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения: материалы к четвертому заседанию методологического семинара 16 ноября 2004 г. / А.А. Вербицкий. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.

2. Ковалева, Г.С. Функциональность проекта «мониторинг формирования функциональной грамотности обучающихся» / Г.С. Ковалева, Н.И. Колачев // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – Т. 2. – № 1(90). – С. 9-32

3. Пинский, Д.И. Оценивание сформированности естественнонаучной грамотности: от теории к практике / Д.И. Пинский // Народное образование. – 2021. – № 4. – С. 112-119

4. Программа международного оценивания учащихся PISA. – Москва: ГЭНДАЛЬФ, 2018. – 212 с.

5. Фоминых, И.А. Развитие критического мышления на уроках биологии при обсуждении спорных вопросов науки / И.А. Фоминых // Биология в школе. – 2023. – № 1. – С. 41-48

6. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (утвержден приказом Минпросвещения России от 31.05.2021 № 287, в ред. от 18.06.2025 № 467). – URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501780 (дата обращения: 28.04.2025)

7. Федеральная рабочая программа основного общего образования. Биология (для 5-9 классов образовательных организаций) (базовый уровень). – Москва, 2023. – URL: https://edsoo.ru/wp-content/uploads/2023/08/24_ФРП-Биология_5-9-классы_база.pdf (дата обращения: 28.04.2025)

8. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. – Paris: OECD Publishing, 2019. – 308 p. – URL: https://doi.org/10.1787/b25efab8-en (дата обращения: 10.11.2025)

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент кафедры инклюзивного образования и социально-педагогической реабилитации Академии психологии и педагогики Землина Екатерина Михайловна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЁРОВ ИНКЛЮЗИИ СРЕДСТВАМИ НАСТАВНИЧЕСТВА

Аннотация. Данная статья посвящена выявлению особенностей педагогического сопровождения студентов-волонтёров инклюзии на этапе освоения ими новой профессиональной деятельности. Разрабатывая и реализуя программы коррекционно-развивающей, профориентационной направленности для проведения занятий с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра (далее – РАС), студенческая молодёжь сталкивается с рядом трудностей. Среди сложностей, наиболее часто упоминаемых магистрантами, являются проектирование программ встреч с детьми, отсутствие понимание того, как действовать в критических ситуациях (например, ребенок с РАС проявляет нежелательное поведение на занятии и т.д.), поиск предполагаемых путей их решения, недостаточный опыт взаимодействия с обучающимися, относящимися к данной нозологической группе и их родителями и т.д. В ряде случаев у студентов диагностируется низкий уровень готовности к работе с особенными детьми. Все это, в свою очередь, препятствует качественному выполнению задач магистрантами, связанных с их будущей профессиональной деятельностью. Наставничество выступает в качестве одного из эффективных инструментов, благодаря которому становится возможным в полной мере ответить на имеющиеся у студентов образовательные дефициты и продемонстрировать модельные образцы, которые в дальнейшем будет успешно использоваться выпускниками в их профессиональной деятельности. В публикации представлен опыт ФГАОУ ВО «Южный

федеральный университет» в части апробации разработанной программы педагогического сопровождения наставниками студентов педагогических и дефектологических направлений подготовки - волонтеров инклюзии, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, в условиях реализации проекта «Пространство развития детей с РАС и поддержки их родителей «Ресурсная мастерская». Указанная социальная инициатива стала в 2023 году победителем Международной премии #ВМЕСТЕ в номинации «Обучение служением». Выстроенная нами система педагогического сопровождения наставниками студентов может быть включена в образовательный процесс подготовки обучающихся педагогических и дефектологических направлений подготовки в образовательных организациях высшего образования. В целом, это будет способствовать профессионально-личностному развитию студентов, а также формированию у них готовности к работе с обучающимися, имеющими ограниченные возможности здоровья, в частности, расстройства аутистического спектра.

Ключевые слова: педагогическое сопровождение, наставничество, наставник, педагогические волонтёры инклюзии, дети, имеющие расстройства аутистического спектра.

Annotation. This article is devoted to identifying the features of pedagogical support for students - inclusion volunteers at the stage of mastering their new professional activity. When developing and implementing programs of correctional and developmental, vocational orientation for conducting classes with children having autism spectrum disorders (further – ASD), student youth faces a number of difficulties. Among the difficulties most often mentioned by master's students are the design of programs for meetings with children, the lack of understanding of how to act in critical situations (for example, a child with ASD exhibits undesirable behavior in class, etc.), the search for possible solutions, the lack of experience in interacting with students belonging to this nosological group and their parents, etc. In some cases, students are diagnosed with a low level of readiness to work with special children. All of this, in turn, hinders the quality of master's students' tasks.

Key words: pedagogical support, mentoring, mentor, inclusion volunteer teachers, children with autism spectrum disorders.

Введение. На сегодняшний день по данным Министерства здравоохранения Российской Федерации и Всемирной организации здравоохранения, распространённость расстройств аутистического спектра в мире составляет примерно 1%. Это означает, что в нашей стране живёт как минимум 820 000 людей с аутизмом трудоспособного возраста, а численность детей, относящихся к данной нозологической категории – более 76 000 человек. На государственном уровне большое внимание уделяют доступности образования на всех уровнях для лиц, имеющих ограниченные возможности здоровья (далее – ОВЗ) [2; 5], что выражается в доступности освоения ими образовательных программ наравне со сверстниками в образовательных организациях, а также это становится возможным при создании специальных условий, одним из которых является наличие высококвалифицированных кадров, готовых к взаимодействию с обучающимися, имеющими отклонения в состоянии здоровья и к проектированию образовательного процесса, базирующегося на принципе индвидуализации. Нехватка практических навыков и опыта у студенческой молодёжи в направлении работы с детьми и молодыми людьми с ОВЗ в некотором роде может затруднять реализацию профессиональных задач в инклюзивных образовательных организациях, где обучаются дети, относящиеся к разным нозологическим категориям, в том числе с РАС. В контексте этого, важным является поиск новых подходов к подготовке педагогических и дефектологических кадров для работы в условиях инклюзии.

Изложение основного материала статьи. Ввиду существующей необходимости подготовки педагогических работников, ориентированных на работу с обучающимся, имеющими особые образовательные потребности, в ряде научных публикаций (С.В. Алехина, Ю.В. Глузман, В.А. Королькова, М.Г. Кочесокова, М.Т. Ногерова, Л.П. Фальковская, Л.А. Ястребова и др.) большое внимание уделяется проектированию образовательного процесса в вузах для обучения студентов педагогических и дефектологических направлений подготовки [1; 3; 4; 6; 7]. Е.Л. Агафонова, М.Г. Кочесокова, М.Т. Ногерова, Л.М. Таукенова в своих исследованиях подчеркивают, что педагог « … является центральной фигурой, реализующей все аспекты инклюзивной практики ...» в образовательном пространстве [4; 6; 7]. Для подготовки конкурентоспособных педагогических кадров необходимым является формирование у выпускников готовности к работе в условиях инклюзии, которая есть ничто иное, как «... интегративное профессионально личностное образование, характеризующееся наличием установки, предполагающей активную предрасположенность и потребность педагога в осуществлении инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями ...» [6]. А.В. Москвиной выделена структура данной дефиниции, включающая в себя мотивационный, познавательный, эмоционально-волевой компоненты [4]. Первый из указанных компонентов нацелен на формирование у обучающихся их стремлений, осознания важности повышения качества профессиональной подготовки и креативного развития их личности. Говоря о познавательном компоненте, стоит отметить, что он обеспечивает у будущих специалистов сферы образования наличие полноты и научности полученных в процессе обучения знаний. Эмоционально-волевой компонент представлен единством личностных, психологических и иных характеристик, являющихся базисом, определяющих развитие педагогических умений в части выбора решений для достижения поставленных профессиональных целей. Для того, чтобы оценить сформированность каждого из компонентов автор предлагает учитывать следующие критерии: «... знания о сущности инклюзивного образования и особенностях психического развития детей с ОВЗ, мотивы обучения в вузе, стремление к достижению успеха в педагогической деятельности в условиях инклюзивного образования, эмоциональный интеллект, способность организовывать деятельность обучающихся в условиях инклюзивного образования ....» [4]. Стоит отметить, что без практической составляющей в образовательном процессе оценить наличие готовности у студентов педагогических и дефектологических направлений подготовки к работе в условиях инклюзии становится мало вероятным. Для формирования перечисленных компонентов требуются новые подходы к проектированию образовательного процесса и педагогического сопровождения студентов в вузах. Беря это во внимание, в настоящее время в образовательных организациях высшего образования, реализующих программы педагогического и специального (дефектологического) направлений подготовки, помимо трансляции теоретических знаний студентов, большое внимание уделяют практико-ориентированности образовательного процесса. Однако, учитывая большое количество нозологических форм среди обучающихся с ОВЗ, в ряде случаев, фокус внимания научно-педагогических работников не направлен на подготовку будущих специалистов к реальным профессиональным вызовам и задачам, возникающим в процессе взаимодействия с ребёнком, имеющим расстройства аутистического спектра.

Нами с 2022 года реализуется проект: «Пространство развития детей с РАС и поддержки их родителей "Ресурсная мастерская"», благодаря которому осуществляется проведение студентами коррекционно-развивающих, творческих и иных занятий для дошкольников и школьников, имеющих расстройства аутистического спектра, и консультаций для их семей. Данная социальная инициатива направлена на приобретение студенческой молодёжью навыков взаимодействия с ребёнком с РАС и его родителями. Ежегодно мы проводим исследование, в котором принимают участие первокурсники педагогического и специального (дефектологического) направлений подготовки, включённые в реализацию проекта, благодаря чему далось выявить следующее: у студентов, участвующих в проекте, возникли трудности при разработке

программ и мероприятий коррекционно-развивающей, творческой, профориентационной направленности, поиске ответов и выработки решений критических ситуаций, происходящих на занятиях с подопечными, низкая сформированность коммуникационных навыков при общении с обучающимися, имеющими расстройства аутистического спектра, готовности работать с ними и многие другие. Ответом на сложившуюся проблемную ситуацию стало решение *задачи*, направленной на проектирование системы наставничества студентов – педагогических волонтёров инклюзии – участников проекта, а также определение того, каковы особенности педагогического сопровождения студентов – волонтёров инклюзии.

Прежде, чем проектировать содержание системы наставничества студенческой молодёжи, вовлечённой в реализацию указанного проекта, мы собрали данные о том, какие есть образовательные дефициты и запросы. Для этого мы разработали опросник, нацеленный на выявление трудностей, с которыми сталкиваются студенты – педагогические волонтёры инклюзии в процессе сопровождения своих подопечных, а также определили пул вопросов для проведения интервью наставляемых с наставниками. Это позволило понять не только какие есть сложности в работе магистрантов, но и образовательные дефициты, разработать программу их педагогического сопровождения наставником и дополнительно (по запросу) индивидуальные траектории развития. В процессе апробации разработанной нами программы мы использовали метод анкетирования, беседу (ситуационное наставничество), когда студент обращался за помощью к наставнику только в сложных ситуациях. По окончанию педагогического сопровождения наставляемых наставниками мы использовали метод кейс-стади, позволяющий на реальных ситуационных задачах, возникающих в процессе сопровождения студентом дошкольников и школьников с РАС, оценить сформированность у педагогических волонтёров инклюзии профессиональных и общих компетенций, а также эффективность нашего сопровождения. Стоит отметить, что наставниками студентов выступают научно-педагогические работники университета, доктора и кандидаты наук, имеющие практический опыт сопровождения детей с расстройствами аутистического спектра, научные исследования, связанные с данной тематикой, а также успешно реализующие исследовательские и социальные проекты (победители грантовых конкурсов Благотворительного фонда В. Потанина, международной премии #МЫВМЕСТЕ, внутренних конкурсов Южного федерального университета).

Основной механизм реализации педагогического сопровождения наставником наставляемого включает в себя три этапа: подготовительный, организационный и заключительный. *Подготовительный этап* заключается в сборе индивидуальных запросов волонтёров, оказании мотивационной, консультационной и методической помощи для подготовки к проведению первых пробных занятий с детьми с РАС, участие их в просветительских мероприятиях. На *организационном этапе* происходит апробация программы педагогического сопровождения наставником студентов педагогических и дефектологических направлений подготовки – волонтёров инклюзии, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра. Помимо этого, создание личного плана профессионального развития магистрантов, включение их в процесс освоения образовательных курсов или дополнительных профессиональных программ. *Заключительный* этап направлен на погружение студентов в практическую деятельность и сопровождение наставником, решение нестандартных/проблемных ситуаций, рефлексия.

Говоря об особенностях педагогического сопровождения студентов-волонтёров инклюзии средствами наставничества, стоит выделить следующие:

– *индивидуализация* – выявление трудностей, с которыми сталкиваются студенты в процессе сопровождения своих подопечных, и образовательных дефицитов, позволило спроектировать программу сопровождения наставником педагогических волонтёров инклюзии и индивидуальные траектории с учётом конкретных запросов магистрантов и их личностных особенностей;

– *поддержка при адаптации первокурсников* – наставники собирают сообщество педагогических волонтёров инклюзии, знакомят их друг с другом, определяют сложности, выявляют страхи, после чего проводят беседы и консультации, направленные на оказание мотивационной, консультационной и методической помощи обучающимся первого курса. Это позволяет качественно подготовиться к проведению первых пробных занятий с обучающимися с РАС и снизить тревожность, неуверенность в собственных силах;

– *сопровождение профессионализации* – наставник включает студентов в профессиональное сообщество и организует общение внутри него с экспертами, наставниками из числа научно-педагогических работников и партнерских организаций университета. Помимо этого, с учётом личных запросов каждого из магистрантов разрабатывается индивидуальная траектория, наполненная образовательными курсами или дополнительными профессиональными программами, в том числе спроектированными/ записанными наставниками. Сопровождение профессионализации невозможно без просветительской деятельности с целью погружения в отдельные темы, связанные с особенностями сопровождения ребёнка с особенностями в развитии. Для этого нами с 2022 года реализуется проект «Дни педагогического просвещения», посещая встречи которого, студенты могут получить новые знания, необходимые им для реализации будущей профессиональной деятельности, а также познакомиться с модельными образцами, демонстрируемыми экспертами, для применения этого в своей работе;

– *развитие селф-компетенций,* необходимых каждому специалисту и определяющих способности ставить цели и достигать их, проводить рефлексию, определять траекторию саморазвития и самоопределения. Основной характеристикой указанных навыков является универсальность, поскольку могут быть применимы на протяжении всей жизни, в том числе в процессе реализации педагогической деятельности, а также помогают найти решение профессиональных проблем и определить дальнейшие шаги работы;

– *трансляция профессиональных ценностей* сегодня особо актуальна ввиду того, что основная задача, стоящая перед педагогическим профессиональным сообществом – воспитание молодого специалиста – патриота своей страны. Это проявляется через конкретные поступки и действия человека в профессиональной сфере, а не только через эмоциональное переживание любви к Родине. Участие студентов в проекте «Пространство развития детей с РАС и поддержки их родителей "Ресурсная мастерская"» может быть представлено как одно из направлений деятельностного патриотизма, поскольку через активные действия и созидательный труд в рамках реализации социального проекта, у молодёжи формируются не только профессиональные компетенции, личностные характеристики, но и решаются социально значимые задачи в части поддержки, развития лиц с ограниченными возможностями здоровья, в том числе детей, имеющих расстройства аутистического спектра. У студентов формируется как гражданская позиция, так и осознанное отношение к общественным проблемам общества, стремление внести свой вклад в развитие государства и профессионально ответить на существующие вызовы.

Для того, чтобы оценить эффективность спроектированной нами системы наставничества студентов – педагогических волонтёров инклюзии, работающих с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, мы провели опытно-экспериментальную работу, в которой приняли участие 80 магистрантов. Нами получены следующие результаты: 64% студентов после взаимодействия с наставником могут самостоятельно организовывать коррекционно-развивающие, творческие и профориентационные занятия, инклюзивные мероприятия с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, а также консультации для их родителей; у 19% опрошенных выделили трудности, с которыми они сталкиваются,

когда без помощи наставника проводят занятия с школьниками с РАС, но они знают, как выстроить свою индивидуальную траекторию, чтобы эти сложности устранить и успешно решать профессиональные задачи; 27% стали победителями и призёрами профессиональных конкурсов, программ, в том числе международных.

Педагогические волонтёры инклюзии проводили на своих занятиях исследования, используя разработанный к каждому занятию диагностический инструментарий, что нашло отражение в их научных публикациях в журналах РИНЦ и ВАК. Также, нами было отмечено, что студенты старших курсов становятся наставниками обучающихся первых курсов по принципу «равный-равному» и успешно реализуют собственные социальные инклюзивные проекты (например, проект «Иду к врачу. Адаптация детей к лечению» в 2023 году отмечен, как победитель III очереди конкурса «Студенческий стартап» в направлении «Цифровые технологии» федерального проекта «Платформа университетского технологического предпринимательства», в 2025 году – победитель отбора Агентства стратегических инициатив по инклюзивным технологиям, влияющим на качество жизни людей с инвалидностью; проект «Инклюзивный туризм как комплексная система абилитации и реабилитации детей с расстройствами аутистического спектра» в 2024 году удостоен Премии правительства РФ в области туризма).

Выводы. В заключении хотелось бы отметить, что учитывая и используя в работе выявленные нами особенности педагогического сопровождения студентов – волонтёров инклюзии средствами наставничества, наблюдается профессионально-личностное развитие магистрантов, а также формирование у них готовности к самостоятельному взаимодействию и проведению занятий с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра, что подтверждается полученными результатами опытно-экспериментальной работы. Это отражено в представленных нами полученных результатах, нашедших отражение в данной статье.

Литература:

1. Глузман, Ю.В. Подготовка будущих педагогов к работе в инклюзивной образовательной среде: анализ бакалаврских программ / Ю.В. Глузман // Гуманитарные науки (г.Ялта). – 2019. – № 1(45). – С. 84-90. – EDN ZAUEVV

2. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 г. [с учетом поправок] // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2014. – № 31. – Ст. 4398.

3. Королькова, В.А. Актуальные проблемы профессионального развития педагогов специального и инклюзивного образования / В.А. Королькова, Л.А. Ястребова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2022. – № 2. – С. 69-74. – EDN WVKMNS

4. Москвина, А.В. Развитие профессиональной компетентности педагога в условиях инклюзивного образования / А.В. Москвина // Kant. – 2017. – № 1(22). – С. 29-33. – EDN YHGXXL

5. Об образовании в Российской Федерации: федеральный закон от 29.12.2012 года № 273-ФЗ (ред. от 06.03.2019). – URL: https://docs.cntd.ru/document/902389617 (дата обращения: 12.09.2025)

6. Развитие готовности будущих педагогов к работе в условиях инклюзивного образования / М.Г. Кочесокова, М.Т. Ногерова, Л.М. Таукенова, Л.М. Афаунова // Образовательный вестник Сознание. – 2020. – Т. 22. – № 11. – С. 6-10. – DOI 10.26787/nydha-2686-6846-2020-22-11-6-10. – EDN UKBXWR

7. Самсонова, Е.В. Основные педагогические технологии инклюзивного образования / под ред. С.В. Алехиной // Инклюзивное образование: результаты, опыт и перспективы: сборник материалов III Международной научно-практической конференции. – М.: МГППУ, 2015. – С. 84-96

Педагогика

УДК 355/232

профессор департамента педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук, доцент Иванов Сергей Меркурьевич
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский институт современного академического образования» (г. Москва);
доцент департамента педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук Мухаметшин Александр Тагирович
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский институт современного академического образования» (г. Москва);
старший преподаватель кафедры физической подготовки Заварзин Александр Валерьевич
Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования
«Московское высшее общевойсковое командное училище» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

ТРЕБОВАНИЯ К ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К ВЕДЕНИЮ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ В УСЛОВИЯХ ЖАРКОГО КЛИМАТА

Аннотация. В статье выявлены векторы неподготовленности личного состава к сноровистым действиям в условиях горно-степной местности, а также отсутствие способности выполнять боевую работу под воздействием высокой температуры воздуха. Рассмотрены факторы специфических профессиональных особенностей, приводящие к нарушениям функционального внутреннего состояния организма. Способы и методы внедрения принципов адаптации к условиям жаркого климата в деятельность военнослужащих. От понимания военнослужащими действенности и функционированности поддержания гомеостатического равновесия в организме в условиях жаркого климата. Рассказывается о том, что воздействие высокой температуры среды обитания на профессиональную деятельность военнослужащих характеризуется рядом специфических особенностей предполагаемой климато-географической зоны вероятного театра военных действий. У военнослужащих, приспособление к высоким температурам окружающей среды происходит в процессе производственной, спортивной и боевой деятельности. Определяются основные направления изменений в организме при высокой температуре воздуха, а также наблюдаются сдвиги со стороны физиологических функций человека, которые особенно выражены при мышечной работе. Предлагается использовать целый комплекс рекомендаций по использованию оптимального питьевого режима в условиях жары. Устанавливается, что реакция человека на высокую температуру окружающей среды в значительной мере зависит от степени его акклиматизации, степени его приспособления к жаркому климату. Раскрывается, что высокая работоспособность и боеспособность военнослужащих обусловливается не только уровнем профессиональной подготовки, но и в значительной мере рядом факторов, заложенных в самом организме, т.е. так называемым физическим состоянием организма.

Ключевые слова: жаркий климат, климатические изменения, адаптация, физическая подготовка, функциональное состояние в условиях жары, требования к физической подготовленности, питьевой режим, боеспособность

военнослужащих, акклиматизация.

Annotation. The article identifies the vectors of personnel's unpreparedness for skillful actions in mountainous and steppe terrain, as well as the lack of ability to perform combat operations under high temperatures. The article discusses the factors of specific professional characteristics that lead to functional disorders in the body. Ways and methods of implementing the principles of adaptation to hot climates in the activities of military personnel. From the understanding of the effectiveness and functioning of maintaining homeostatic balance in the body in hot climates. It is stated that the impact of high environmental temperatures on the professional activities of military personnel is characterized by a number of specific features of the proposed climatic and geographical zone of the potential theater of military operations. Military personnel adapt to high environmental temperatures during their production, sports, and combat activities. The main directions of changes in the body at high air temperatures are determined, of ecological consciousness of military personnel are determined, and shifts in human physiological functions are observed, which are especially pronounced during muscular work. It is proposed to use a whole set of recommendations for using an optimal drinking regimen in hot weather. It is established that a person's reaction to high ambient temperatures largely depends on their degree of acclimatization and adaptation to hot climates. It is revealed that the high performance and combat capability of military personnel is determined not only by the level of professional training, but also to a large extent by a number of factors inherent in the body itself, i.e., the so-called physical condition of the body.

Key words: Hot climate, climate change, adaptation, physical training, functional state in hot conditions, requirements for physical fitness, drinking regime, combat readiness of military personnel, acclimatization.

Введение. Локальные вооруженные конфликты последнего десятилетия показали, что современный мир, даже в масштабах Российской Федерации, хрупок и непрочен. Силы, заинтересованные в разжигании вооружённых конфликтов, оказывают всяческую помощь экстремистам и прекращение конфликта с ними не вписывается в их далеко идущие планы.

Анализ боевых действий и характер физических нагрузок во всех операциях по ликвидации вооруженных конфликтов показал их общую схожесть. Раскрылась и обнаружилась неподготовленность подразделений к профессиональным и мастеровитым операциям в обстановке и среди горно-степной местности, и кроме всего сказанного, ещё и отсутствие готовности осуществлять и совершать воинскую деятельность не смотря на влияние высокой температуры воздуха. Всё это доказывает и констатирует то, что в предвкушении вовлечения и присоединения личного состава в особых климатических условиях не рассматривался «человеческий фактор», а именно, состояние функциональной дееспособности организма военнослужащих, предназначенных для выполнения боевых задач в рассматриваемых условиях [7, С. 67].

Специально направленная физическая подготовка военнослужащих к предполагаемым действиям в экстремальных условиях среды обитания требует определенной специфики, которая обусловлена тесной взаимосвязью между физическим состоянием, профессиональной деятельностью и климатическими факторами [2, С. 239].

В современных руководящих документах по физической подготовке вопросам предварительной (заблаговременной) адаптации личного состава к режиму боевой деятельности в условиях экстремальных климатических факторов не уделяется должного внимания.

Изложение основного материала статьи. По мнению большинства специалистов, чрезвычайно и в высшей степени неблагополучные климатогеографические обстоятельства боевых и военных действий в современной войне, будучи присущей и свойственной атмосферой, в большинстве своём сдерживают потенциал вероятного использования арсенала, военного оборудования и бронетехники, а также активных действий военнослужащих и их войск дислоцирующихся здесь частей и подразделений. В экологическом отношении к экстремально-неблагоприятным зонам относятся районы Крайнего Севера, жаркого климата и горной местности, которые в пределах России занимают достаточно значительную площадь.

Ведущим усугубляющим фактором воздействия на организм является высокая температура среды обитания. Поддержание гомеостатического равновесия в организме в условиях жаркого климата обеспечивается в результате сложных физиологических процессов. Выявлено и доказано, что высокая температура окружающей среды в сочетании с инсоляцией солнечной радиации вызывает ряд серьезных сдвигов в организме человека: изменяется деятельность сердечно-сосудистой, дыхательной и терморегуляционной систем, состав и свойства периферической крови, энерготраты и, особенно сильно меняется водно-солевой обмен. Вышеназванные события являются причиной функциональных и морфологических отклонений и изменений в центральной нервной системе, которые в основном и возбуждают сдвиги в функциях дыхания, кровообращения и других жизнеобеспечивающих системах организма.

В современной зарубежной литературе для обозначения физиологических перестроек, происходящих под влиянием высокой температуры окружающей среды в период онтогенеза, широко применяется термин «тепловая акклиматизация».

Одним из основных проявлений адаптации к теплу является приобретаемая организмом способность поддерживать тепловой баланс в условиях повышенной температуры среды. В основе поддержания относительного постоянства температуры лежит, как известно, уравновешивание количества тепла, образующегося за счет метаболической теплопродукции и поступающего из внешней среды, с количеством тепла, рассеиваемого с поверхности тела во внешнюю среду.

Приспособление человека к высоким температурам окружающей среды происходит в процессе производственной, спортивной и боевой деятельности (при работе в горячих цехах, глубоких шахтах, при участии в соревнованиях в др. странах и т.д.).

Процесс физиологической адаптации к тепловому воздействию очень сложен. Он зависит, с одной стороны, от успешного вовлечения многих функций и морфологических элементов, с другой стороны, от различных уровней совершенства их регуляторной интеграции.

Подводя итог современным данным о влиянии высокой температуры внешней среды на организм военнослужащего, можно отметить, что изменения физиологических функций проявляют чрезвычайное разнообразие и зависят от многих факторов. И, прежде всего, от продолжительности и повторного пребывания в жаркой среде, уровня температуры и влажности воздуха, а также от индивидуальных особенностей организма (пол, возраст, тип нервной системы, уровень акклиматизации и т.п.) [3, С. 148].

Из вышеизложенного следует, что чрезмерные тепловые воздействия характеризуются перенапряжением терморегуляторных механизмов, что ведет к перегреванию и тепловым поражениям, сопровождающимися различными нарушениями в деятельности всего организма.

Говоря о сроках нормализации функций организма военнослужащих, их адаптации к различного рода профессионально-прикладной деятельности в условиях жаркого климата можно заключить, что сведения относительно подготовки личного состава к военно-профессиональным действиям в условиях аридной зоны, особенно в первые месяцы службы, довольно скудны, порой противоречивы и не дают конкретных рекомендаций по их применению для ускорения адаптации контингента, предназначенного для выполнения боевой задачи в условиях жаркого климата.

Воздействие высокой температуры среды обитания на профессиональную деятельность военнослужащих

характеризуууется рядом специфических особенностей предполагаемой климато-географической зоны вероятного театра военных т действий (ТВД) [4, С. 53].

Установлено, что оптимальной зоной для нормального функционирования организма человека, выполняющего физическую работу, является температура окружающей среды в пределах 18-20°С. Во время физической работы (подвижной деятельности) при температуре свыше 20°С, производительность труда значительно снижается. Температура свыше 30 °С и наличие большой влажности делают работу средней тяжести очень тяжелой, от которой повышается усталость, эффективность работы снижается на 35% по сравнению с начальной фазой. Длительная работа в таких условиях опасна для здоровья [1, С. 117].

Установлено, что по отношению к высоким температурам организм человека более беззащитен, чем к низким. На него оказывают влияние не один какой-нибудь фактор, а совокупность природных модификаторов (повышенная солнечная радиация, высокая температура, низкая влажность и запылённость воздуха). Каждый из этих факторов является настолько эффективным, что мог бы в отдельности вызвать значительные функциональные сдвиги в организме.

Рассматривая исторический аспект данного вопроса отмечается, что ещё в далекие времена было выявлено неблагоприятное влияние высоких температур окружающей среды на организм человека и его практическую деятельность. Наиболее характерные примеры из истории о влиянии данного фактора на организм человека приводится ниже.

Так, при переходе войск крестоносцев в 1807 году через Витинию и Фригию, из строя выбывало от жары и недостатка воды ежедневно до 500 человек.

В алжирской экспедиции 1839 года за пять часов ускоренного передвижения при высокой температуре воздуха – 38°С из строя выбыло более 200 французских солдат, из которых 11 человек умерли.

В этом же форсированном марше на Пяши, американский полк численностью 1200 человек потерял из-за жары около 250 человек, из которых 9 – умерли.

Установлено, что частые случаи перегрева людей наблюдались среди участников военных походов. Приводятся данные о походе на Хиву. Так, в 1873 году с 26 марта по 14 июля в Красноводеком отряде, численностью 2165 человек, продвигавшимся через Кара-Кумы, было зарегистрировано 107 случаев теплового удара, а около 200 человек, потерявших силы, пришлось возить на лошадях. Тактика ведения боевых действий в условиях жаркого климата имеют характерные черты и особенности. Боевые действия Англо-французских войск во время войны в Египте (1856) показали, что несмотря на 4-5-кратное численное превосходство над силами египтян, англо-французские войска успеха не имели. Не приспособленные к жаре войска агрессора снижали темпы наступления в 2-3 раза.

Вышеизложенное свидетельствует о том, насколько пагубно влияет высокая температура воздуха на людей во время выполнения ими боевых действий.

С 1956 по 1972 годы влияние жаркого климата на организм военнослужащих изучалось специалистами Военно-медицинской академии как в процессе их повседневной служебной деятельности, так и во время опытных тактических учений. Данные, полученные при этом, свидетельствуют о том, что при высокой температуре воздуха наблюдаются сдвиги со стороны физиологических функций человека, которые при мышечной работе особенно выражены. Это зависит от величины температуры окружающей среды, длительности и интенсивности мышечной работы, степени климатической адаптации, физической тренированности и общего состояния организма [6, С. 197].

Не менее важной особенностью в этот период является соблюдение питьевого режима основными правилами которого являются:

– никакого ограничения в потреблении питьевой воды осуществлять не следует;

– употреблять воду только из фляги (бидона), не холодную;

– за один прием можно употребить питьевой воды в пределах 200 грамм, через каждые 30-40 минут занятиями физическими упражнениями;

– в целях профилактики кишечно-желудочных расстройств для утоления жажды можно использовать отвары из верблюжьей колючки (или предусмотренные фармакологические средства).

Обычная учебная нагрузка военнослужащих при температуре воздуха 37-40°С сопряжена с потерями воды 4-5 л/сутки, работа средней тяжести 5-6 л/сутки, а интенсивная нагрузка, длительный пеший марш с полной выкладкой – 9-11 л/сутки.

Рекомендации по оптимальному питьевому режиму должны исходить из следующих основных положений:

1. потребность в воде определяется ее потерями, зависящими от продолжительности и тяжести суммарной тепловой нагрузки;
2. субъективная потребность в воде определяется по степени жажды при физической нагрузке в жаре ниже фактической, что приводит к накоплению водного дефицита;
3. ограничение питья воды в период продолжительной нагрузки не уменьшает ее потери с потом; накапливающийся водный дефицит снижает выносливость, работоспособность и увеличивает риск тепловых поражений;
4. жажду лучше утолять при кратковременном отдыхе; чем интенсивней нагрузка и потери воды с потом, тем больше времени требуется для их восполнения;
5. своевременное и полноценное питание в период длительных нагрузок способствует более полному восстановлению потерь жидкости, препятствует накоплению водного дефицита;

доступность и органолептические качества воды влияют на степень восполнения ее потерь; прохладная, приятная на вкус вода потребляется при равных условиях, в большем количестве [5, С. 142].

Из вышеизложенного следует, что для поддержания удовлетворительного водного баланса целесообразно рекомендовать регулярное питье воды во время отдыха на коротких привалах. Полезно заставлять пить до полного утоления жажды и даже слегка сверх желания. Необходимо добиваться своевременного пополнения индивидуальных фляг доброкачественной водой, принимать меры к ее охлаждению (увлажненные суконные чехлы на флягах, доставка воды в термосах и т.д.). Трехразовое полноценное питание с полным утолением жажды – обязательное условие режима дня в жаркое время года; нарушение его неизбежно приведет к накоплению водного дефицита.

Выводы.

1. Под воздействием экстремальных факторов жаркого климата снижается мышечная работоспособность людей, а также ухудшаются некоторые показатели, характеризующие функциональное состояние нервной системы, отражающееся и на умственной работоспособности. При адаптации к жаркому климату постоянное воздействие высоких температур воздуха вызывает не только преждевременное переутомление, но и увеличение заболеваемости. Воинская служба существенно отличается от обычной повседневной трудовой деятельности гражданского человека. Военнослужащие нового пополнения попадают в необычные для них условия: резко измененный стереотип жизни, отрыв от семьи, новый коллектив, проживание в условиях казармы, повышенные физические и психические нагрузки, строгость воинского режима, безусловное подчинение командирам и т.д. Кроме того, в процессе боевой подготовки на них могут воздействовать разнообразные факторы внешней среды – гипоксия, холод, жара, измененная газовая среда и т.д.

В настоящее время периодически встречаются случаи тепловых поражения военнослужащих из-за недостаточных знаний командирами о факторах влияния жаркой среды на организм и эффективных профилактических мероприятий (опыт военных действий в южных регионах). Реакция человека на высокую температуру окружающей среды в значительной мере зависит от степени его акклиматизации, степени его приспособления к жаркому климату. Практически здоровые люди, включающиеся в работу сразу же после переезда в жаркий климат, не смотря на хорошую физическую выносливость, оказываются неспособными выполнять работу в обычном объеме. Длительное пребывание человека в условиях высокой температуры сопровождается развитием адаптации к этому фактору окружающей среды. При этом под адаптацией к высокой температуре понимается комплексная перестройка в организме человека, которая снижает степень физиологического напряжения, вызванного действием внешнего тепла.

2. Для успешного ведения боевых действий в различных условиях климато-географических зон личный состав Вооружённых сил Российской Федерации должен обладать рядом качеств, обеспечивающих высокий уровень физической работоспособности. Установлено, что высокая работоспособность и боеспособность военнослужащих обусловливается не только уровнем профессиональной подготовки, степенью овладения специфическими навыками военной профессии, но и в значительной мере рядом факторов, заложенных в самом организме, т.е. так называемым физическим состоянием организма.

Литература:

1. Баландин, В.И. Физиология физической подготовки и военного труда / В.И. Баландин, В.Н. Голубев. – Ленинград: ВИФК, 1991. – 200 с.

2. Миронов, В.В. Теория и организация физической подготовки войск / В.В. Миронов. – Санкт-Петербург: ВИФК, 2006. – 434 с.

3. Миронов, В.В. Теория и методика физического воспитания, спортивной тренировки, оздоровительной и адаптивной физической культуры / В.В. Миронов, В.Л. Пашута. – Санкт-Петербург: ВИФК, 2010. – 378 с.

4. Организация и методика физической подготовки мотострелковых подразделений к действиям в особых природно-климатических условиях: учеб.-метод. пособие / И.А. Кузнецов; под ред. И.А. Кузнецова. – Санкт-Петербург: ВИФК, 2011. – 104 с.

5. Пашута, В.Л. Физическая подготовка. Ч. II. Основы методики физической подготовки / В.Л. Пашута. – Москва: Воениздат, 1993. – 256 с.

6. Собина, В.А. Физическая культура / В.А. Собина, В.В. Миронов, А.С. Яцковец. – Москва: Воениздат, 2005. – 384 с.

7. Теория и организация физической подготовки войск: учебник для курсантов и слушателей института / В.В. Миронов; под ред. В.В. Миронова. – Санкт-Петербург: ВИФК, 2001. – Ч. II. – 185 с.

Педагогика

УДК 355/232

профессор департамента педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук, доцент Иванов Сергей Меркурьевич
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский институт современного академического образования» (г. Москва);
доцент департамента педагогики и психологии,
кандидат педагогических наук Мухаметшин Александр Тагирович
Автономная некоммерческая организация высшего образования
«Московский институт современного академического образования» (г. Москва);
старший преподаватель кафедры физической подготовки Михайлец Валерий Владимирович
Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования
«Московское высшее общевойсковое командное училище» Министерства обороны Российской Федерации (г. Москва)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ

Аннотация. В статье представлены основные направления формирования профессионально-важных качеств военнослужащих: физическое обучение, физическое воспитание, физическое просвещение и здоровый образ жизни. Рассмотрены факторы специфических профессиональных особенностей, приводящие к нарушениям функционального внутреннего состояния организма. Способы и методы внедрения принципов здорового образа жизни в деятельность военнослужащих и в содержание программы физической подготовки курсантов военных вузов. От понимания военнослужащими действенности и функционированности индивидуума в подвижных и командных играх. Рассказывается о том, что занимаясь всевозможными подвижными играми устанавливается адекватная условиям деятельности маневренность и динамичность главных нейронных импульсов. У военнослужащих, обучающихся в высших военно-учебных заведениях зарождаются возвышенные самоприспосабливающиеся конструкции деятельности сосредоточенности и запоминания. Определяются основные направления формирования физического сознания военнослужащих и внедряются принципы здорового образа жизни в повседневную деятельность военнослужащих. Предлагается использовать целый комплекс психофизиологических структур и компонентов физического развития курсантов. Устанавливается, что профессионально-прикладная ориентация, установка, мораль и этичность, склад поведения в сложной обстановке, темперамент и другие психологические особенности – образуют сущность и основу необходимой профессиональной пригодности военнослужащих. Раскрывается, что беречь своё профессиональное здоровье может только физически хорошо подготовленный человек, систематически занимающийся специальными физическими упражнениями.

Ключевые слова: здоровье, профессионально-важные качества военнослужащих, сухопутные войска, физическая подготовка, подвижные и командные игры, обучение и воспитание, индивидуальные черты характера, программа физической подготовки, компоненты физического развития.

Annotation. The article presents the main directions of formation of professionally important qualities of military personnel: physical culture, physical training, physical education and healthy lifestyle. The article discusses the factors of specific professional characteristics that lead to functional disorders of the internal state of the body. Methods and techniques for implementing the principles of a healthy lifestyle in the activities of military personnel and in the content of the physical training program for cadets at military universities. From the understanding of the military of the effectiveness and functioning of an individual in mobile and team games. It is said that by engaging in various mobile games, the maneuverability and dynamism of the main neural impulses are established. Sublime self-adaptive structures of concentration and memorization are emerging among military personnel studying at

higher military educational institutions. The main directions for shaping the physical consciousness of military personnel are determined, and the principles of a healthy lifestyle are introduced into the daily activities of military personnel. It is proposed to use a whole range of psychophysiological structures and components of cadets physical development. It is established that professional orientation, attitude, morality and ethics, behavior in a difficult situation, temperament and other psychological characteristics from the essence and basic of the necessary professional suitability of military personnel. It is revealed that only a physically well-prepared person who systematically engages in special physical exercises can take care of their professional health.

Key words: health, professionally important qualities of military personnel, land forces, physical training, mobile and team games, training and education, individual traits of character, physical training program, components of physical development.

Введение. В перечне широко известных общечеловеческих деятельностей ярко привлекает к себе внимание профессия защитника отечества – военного офицера. Для нее свойственны, присущи и типичны следующие неординарные и отличительные профессиональные особенности, такие как:

– риск и угроза, предопределенная отделением индивидуума от обыденного состояния, вызванного обязательностью несения боевого дежурства;

– специфичность окружающей среды обитания и пребывания;

– готовность к осуществлению неординарных и специфических действий при появлении исключительных случаев в процессе дежурства и к исполнению деяний по их воплощению;

– непременность систематического повышения квалификации и переподготовки на новую современную технику;

– инновационность техники и вооружения, наличие широкого круга решаемых задач, требующих больших объемов знаний, навыков и умений;

– непрерывная боеготовность к выполнению воинского долга, и повышенная общественная обязанность за выполнение боевого задания, завершающего собой деятельность сотен людей;

– скрупулёзное регулирование деятельности уставными положениями и руководящими документами.

В руководящих документах по боевой подготовке отмечалось периодические снижение значимости не только личной физической готовности, но и всей системы физической подготовки, которое было обусловлено ошибочной концепцией «кнопочной войны» и занижением в ней роли человеческого фактора в непосредственном достижении победы.

Опыт второй мировой воины, боевых действий в Корее, Вьетнаме, Афганистане, Чечне и другие локальные конфликты наглядно показали, что не смотря на стремительное развитие военной техники и вооружения, в ходе боевых действий могут возникать ситуации, когда военнослужащие противоборствующих сторон будут сталкиваться лицом друг к другу. Поэтому каждый воин должен быть подготовлен к ведению схватки с противником.

Физическая подготовка является неотъемлемой часть боевой подготовки, важным компонентом системы воинского обучения и воспитания всего личного состава вооруженных сил РФ. С военно-педагогической точки зрения она представляет собой процесс физического совершенствования военнослужащих, включающий в себя их обучение, воспитание и развитие в интересах повышения боеспособности воинских коллективов.

Изложение основного материала статьи. Одним из профессионально важных качеств офицера является его физическое развитие, в частности, общая и статическая мышечная выносливость, двигательные способности, сила и силовая выносливость, быстрота, ловкость и т.п. Методы формирования этих компонентов достаточно полно изложены в соответствующих руководствах и пособиях по физической подготовке личного состава. При обучении в военных училищах (и их филиалах) кроме общего физического развития важно формировать у курсантов специфические компоненты, от которых зависят прежде всего надежность навыков устойчивости к стрессовым ситуациям, переносимость и безопасность [1, С. 67]. Например, тренируя группу дыхательных мышц и брюшного пресса, можно отрабатывать защитные приемы при действии больших и длительных перегрузок в направлении голова – таз; формируя статическую выносливость мышц шеи, спины и ног, можно существенно повысить переносимость длительного сидения на одном месте в процессе несения боевого дежурства; применяя разнообразные и разнородные подвижные и командные игры (волейбол, баскетбол, настольный теннис и др.), дает возможность содействовать и благоприятствовать возникновению и вызреванию кинетических стереотипов и качеств внимания, обеспечивающих в последующем отработку сложно координированной и управляющей деятельности [2, С. 46].

Практика физической подготовки курсантов сухопутных вузов располагает достаточным опытом формирования различных компонентов физического развития, влияющих на эффективность несения службы в частях и соединениях МО РФ. Однако нужный эффект направленного (адекватного) использования комплексов физических упражнений и средств, развивающих конкретные личностные, интеллектуальные, физиологические и психофизиологические профессионально важные качества, пока не достигнут [4, С. 75]. Ясно лишь то, что и общая, и специальная физическая подготовка создает возможность избирательного воздействия: на отдельные мышечные группы и функции организма, обеспечивающие необходимый уровень профессионального здоровья, по крайней мере на этапе обучения в военных вузах.

Действенность и функционирование индивидуума в подвижных и командных играх содержит в себе громадный внутренний потенциал в оптимизации и модернизации способностей и особенностей сосредоточенности, реминисценции, умении работать и функционировать при ограниченном сроке и недостаточном периоде времени, вносить изменения в конструкцию двигательных действий, обобщать и прогнозировать прогресс событий и т. п., что в целом составляет основу становления навыков, необходимых для успеха в профессии курсанта. Выявлено и доказано ученными то факт, что люди, которые принимают активное участие в подвижных и командных играх, более быстро, оптимально и рационально решают вопросы при возникновении трудных ситуаций. Это происходит из-за того, что в конечном итоге занимаясь всевозможными подвижными играми устанавливается адекватная условиям деятельности маневренность и динамичность главных нейронных импульсов (замедленность и раздражение) как одно из определяющих условий функционирования профессионально важных психофизиологических качеств офицера [9, С. 93].

Помимо всего прочего нельзя не отметить то, что активность индивидуума в подвижных и командных играх весьма шаблонна, поскольку применяется небольшое количество важных составляющих и тактических манёвров в течении целой игры. Это автономно и даже в покое не совпадает менталитету и особенностям несения службы офицером. Для совершенствования и формирования психофизиологических структур, обеспечивающих функционирование специфических для офицера сухопутных войск профессионально важных показателей, требуются запутанные и осложненные альтернативы игр. Кроме всего сказанного, не будем забывать о том, что нельзя и не рекомендуется позволять зазубривание их ведущих и ключевых составляющих до надежно и устойчиво выработанного мастерства, а нацелиться к последовательному и поэтапному усложнению действий. Приведем наиболее приемлемые для курсантов военных училищ и их филиалов игровые упражнения или проще говоря, примеры тренинга [7, С. 317].

1. Передача двух баскетбольных мячей в парах на расстоянии 2,5-3 м друг другу двумя руками от груди, причем один игрок передает мяч выше, а другой ниже уровня груди. Меняется быстрота передачи.

2. Передача баскетбольного мяча точно на грудь партнера. Выполняется на количество передач за 30 с. Усложнение вводится изменением способа передачи: низкая, верхняя, одной рукой, боком. Смену способа следует осуществлять через 10 с.

3. Передача двух баскетбольных мячей двумя игроками третьему. Задача третьего игрока – быстро принять и передать мяч обратно. Упражнение выполняется на количество передач за 1 мин.

4. Броски баскетбольного мяча в стену с ловлей после поворота на 360. Упражнение выполняется на количество бросков за 30 с.

5. Игра в волейбол через закрытую сетку по обычным правилам.

6. Ловля мяча, брошенного партнером из-за спины, после отскока от стены. Темп быстрый, продолжительность 2 мин.

7. Передача мяча в движении с помехой. Два игрока передают мяч, двигаясь вокруг площадки, лицом друг к другу на расстоянии 4 м. Третий игрок находится между ними. Задача третьего игрока-перехватить мяч.

8. Игра в баскетбол на обычной площадке с различными ограничениями: без ведения мяча; с ведением мяча, но не более трех ударов об пол; с ведением мяча только правой рукой; с передачей мяча только вперед. В целях усложнения вводятся два ограничения одновременно.

9. Игра в волейбол на обычной площадке с различными ограничениями; с приемом и передачей мяча только двумя руками снизу; с обязательным ударом мяча об пол после каждого приема. Смена способов игры – по сигналу. Каждый вариант используется в течение 2 мин. Команда на смену подается неожиданно.

10. Игра в настольный теннис с различными ограничениями: в направлениях перемещения игрока; в способе игры; в направлении передач мяча.

При проведении занятий следует учитывать большую нервно-эмоциональную напряженность занятий с использованием ограничений, игровых упражнений с усложнениями. Вследствие этого руководитель должен строго дозировать такую нагрузку, особенно на первых занятиях [3, С. 59].

При эксплуатации вышеназванных способов и методов тренировки и последовательных и планомерных практик у военнослужащих, обучающихся в высших военно-учебных заведениях зарождаются возвышенные самоприспосабливающиеся конструкции деятельности сосредоточенности и запоминания. Великорослая и возвышенная экспансивная обстановка занятий, затрудненные и осложненные проведение тренингов при повышенной динамичности реагирования, вариативность и альтернатива функционирования в соответствии от конкретных обстоятельств и от особых случаев создают стрессоустойчивость, стабильность и невозмутимость, возможность и умение осуществлять и совершать физические движения и моторно-двигательные функции в кратчайшие периоды времени или в ограниченные сроки, видоизменять систему и конструкцию двигательных действий, на основе имеющейся атмосферы и среды, а также полученного оповещения или предупреждения, прогнозировать и предполагать последующее развитие событий [5, С. 68].

Выводы. Таким образом, формируется целый комплекс психофизиологических структур и компонентов физического развития курсантов, особенностей и аспектов, важных и нужных для выполнения задач профессиональной подготовки в военно-учебных заведениях и их филиалов и при дальнейшем освоении профессии офицера.

Индивидуальные черты характера и личностные особенности организма военнослужащего: профессионально-прикладная ориентация, установка, мораль и этичность, склад поведения в сложной обстановке, темперамент и другие психологические особенности – образуют сущность и основу необходимой профессиональной пригодности. Потому что исключительно и лишь только безвозмездно и благородно, великодушно и с нежной преданностью любя ВС РФ, грамотно и взвешенно выстраивая взаимоотношения, основанные на взаимоуважении в сообществе, демонстрируя решительность, стремление к победе и самостоятельность при превозмогании сложностей, непрестанно трудясь по искоренению своих ошибок и недоработок, можно благополучно освоить профессией офицера, осознанно двигаться на осиливание всевозможных сложностей, угроз и проблем, сопряженных с ее выполнением [6, С. 214].

Психосоматические и нейрофизиологические ключевые компетенции предоставляют и гарантируют соединение и сопряжение подсознания с функциологией и выражаются мастерством руководить своим физиологическим состоянием. При эмоциональном напряжении необходимо подавить избыточное беспокойство, при усталости бороться с переутомлением, а на боевом дежурстве при важности и обязательности оперативно переключаться из режима пассивного ожидания в состояние активного бодрствования [8, С. 267].

Анатомические и морфологические профессионально-важные качества отображают твердость и выносливость организма офицера сухопутных войск, его надежность к неблагоприятным факторам профессиональной деятельности. Преодолевать и управляться с испытаниями профессии офицера сухопутных войск, эффективно выносить и выдерживать значительные эмоциональные, интеллектуальные и физические нагрузки и длительный период времени удерживать и беречь своё профессиональное здоровье может только физически хорошо подготовленный человек, систематически занимающийся специальными физическими упражнениями.

Литература:

1. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей / В.Н. Дружинин. – Москва: Сингл, 1995. – 146 с.

2. Иванова, Е.М. Основы психологического изучения профессиональной деятельности / Е.М. Иванова. – Москва: Издательство МГУ, 1987. – 208 с.

3. Кулагин, Б.В. Основы профессиональной психодиагностики / Б.В. Кулагин. – Москва: Медицина, 1984. – 216 с.

4. Ланда, Б.Х. Диагностика физического состояния: обучающие методика и технология / Б.Х. Ланда. – Москва: Спорт, 2017. – 128 с.

5. Манжелей, И.В. Инновации в физическом воспитании / И.В. Манжелей. – Москва: Директ-Медиа, 2015. – 147 с.

6. Маркова, А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – Москва: Знание, 1996. – 308 с.

7. Мельникова, Н.Ю. История физической культуры и спорта / Н.Ю. Мельникова, А.В. Трескин. – Москва: Спорт, 2017. – 432 с.

8. Панфёров, В.А. Основы психологии человека / В.А. Панфёров, А.В. Миклева, П.В. Румнева. – Санкт-Петербург: Речь, 2009. – 431 с.

9. Толочек, В.А. Стили профессиональной деятельности / В.А. Толочек. – Москва: Смысл, 2000. – 199 с.

УДК 378.2
доктор педагогических наук, профессор Иконников Александр Иванович
Федерального государственного образовательного учреждения высшего образования «Тихоокеанский государственный университет» (г. Хабаровск)

РОЛЬ АССАМБЛЯЖЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРАКТИКАМ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ

Аннотация. Статья посвящена совершенствованию системы обучения художественным практикам студентов творческих вузов. В статье подчеркивается, что современные художники, создавая творческие работы, стремятся поддаться очарованию объектов, поскольку мгновения очарованности – это ключ от витальной материальности, общей для нас и для объектов одновременно. Автор отмечает необходимость рассмотрения данной проблемы как составляющей профессиональной деятельности будущего художника-педагога. Соответственно, автор считает, что в процессе обучения визуальным практикам педагог в своем исследовании должен обратиться к философским понятиям Спинозы «эффективность», «аффективность» и «ассамбляж» Жиля Делеза и Феликса Гваттари. Автор утверждает, что Ассамбляжи (композиции) – это возникающие по случаю группы разнородных элементов, пульсирующих материалов любого типа. Ассамбляжи имеют неровные контуры, так как в тех точках, где различные аффекты и тела пересекают друг другу путь, интенсивность движения выше, чем в других. Распределение силы по поверхности ассамбляжа происходит неравномерно. Ассамбляжи не управляются из какого-то одного центра.
Ключевые слова: ассамбляжи, эффективность, аффективность, очарованность, влюбленность, симпатия, не-люди.
Annotation. The article is devoted to improving the system of teaching artistic practices of students of creative universities. The article emphasizes that modern artists, creating creative works, tend to succumb to the charm of objects, since moments of charm are the key to vital materiality common to us and to objects at the same time. The author notes the need to consider this problem as part of the professional activity of the future artist-teacher... Accordingly, the author believes that in the process of teaching visual practices, the teacher in his study should turn to the philosophical concepts of Spinoza «efficiency», «affectiveness» and «assembly» of Gilles Deleuze and Felix Guattari. The author submits that Assemblages (compositions) are those arising on the occasion of a group of heterogeneous elements, pulsating materials of any type. Assemblages have irregular contours, since at those points where different affects and bodies cross each other's path, the intensity of movement is higher than in others. The distribution of force on the surface of the assemblage is uneven. Assemblies are not managed from a single center.
Key words: assemblages, efficiency, affectivity, charm, love, sympathy, non-people.

Введение. Разработка научно-теоретических основ методики обучения современным композициям студентов творческих вузов, требует серьезного художественного, философского, научного осмысления. Для нас в контексте статьи важны идеи Спинозы, Ницше, Торо, Адорно, Делёза. Особое значение для нас имеет концепция виталистического материализма Дж. Беннет.

Философы, художники утверждают, что опыт Внешнего всегда является опосредованным. Внешнее дается только через неясные, противоречивые и неустойчивые образы и впечатления. Для нашего исследования интерес представляет утверждение Т. Адорно когда он утверждает, что даже искажающие понятия все еще приближают «к непонятийному, являясь моментами действительности, которая… принуждает эти понятия образовывать», он признает при этом, что встречи с активным, могущественным и (квази)независимым Внешним является тем не менее частью нашего опыта [1, С. 21].

Это Внешнее может действовать на расстоянии от наших тел или как внутренне присущая, но чуждая им сила, примером которой является тревожащее нас переживание нетождественного, порицающий голос «сократовского даймония», или «нечто в нашей груди», как говорил Лукреций, дающее нам силы для борьбы и сопротивления» [7, С. 66]. Современные, хорошо образованные люди зачастую приписывают все эти знаки действию человеческой агентности, считая ее их первоисточником [2, С. 41].

Важным шагом в разработке проблем обучения современному искусству стали принципы, сформулированные Дж. Беннетт в книге «Пульсирующая материя: Политическая экология вещей». Согласно Дж. Беннетт конструктивистская интерпретация мира скрывает от нас то, чем может быть сама «веще-сила». Таким образом, здесь по мнению Дж. Беннетт следует говорить о некоем методологической наивности, о том, что нам следует отложить на время генеологическую критику объектов. Эта приостановка критики может сделать видимым мир человеческой витальности. «Сделать видимым» – значит одновременно принимать видимое и конституировать ту форму, в которой она нам дается. То, что дается видимым, приходит через нас, но от этого не становится его причиной [2, С. 41].

Следует также обратить внимание студентов при обучении художественным практикам и на то, что современные художники, создавая творческие работы, стремятся поддаться очарованию объектов, поскольку мгновения очарованности, влюбленности, симпатии – это ключ от витальной материальности, общей для нас и для объектов одновременно. Художникам, студентам необходимо более бережно, внимательно, осознанно относиться к не-людям – растениям, животным и объектам.

Изложение основного материала статьи. В процессе обучения художественным практикам студентами творческих вузов педагогу необходимо учитывать новейшие достижения науки в трактовке теории восприятия, психолого-физиологических особенностей этого сложного процесса и опираться на понятие ассамбляж. Следует особо обратить внимание на то, что в свое время Лукреций рассказывал о падающих в пустоту телах, которые представляют собой не безжизненные вещи, но подвижную материю, которая выходит в ассамбляжи и покидает их, о телах, отклоняющихся друг от друга:

«В месте неведомом начинают слегка отклоняться,
Так что едва и назвать отклонением это возможно.
Если ж, как капля дождя, они вниз продолжали бы падать,
Не отклоняясь ничуть на пути в пустоте необъятной,
То никаких бы ни встреч, ни толчков у начал не рождалось,
И ничего никогда породить не могла бы природа» [7, С. 65].

Для Лукреция не существует сверхприродных тел или сил, и, если иногда, кажется, что мы переживаем некий духовный опыт, то это происходит от лишь того, что некоторые виды и группы тел находятся вне досягаемости человеческого восприятия.

При разработке комплекса упражнений по обучению художественным практикам студентов творческих вузов необходимо учитывать наличие изначального отклонения, которое говорит нам о том, что мир не детерминирован, что в

средоточии вещей есть элемент случайности. Однако такой материализм предполагает, что у так называемых неодушевленных вещей есть жизнь, что глубоко внутри них кроется необъяснимая витальность, энергия, нечто независимое от нас, сопротивляющееся нам и всем другим телам – своего рода «веще-сила». Риторика поэмы Лукреция «О природе вещей» реалистична, голос автора авторитарен, он претендует на описание природы, которая была до нас и будет после нас: вот мельчайшие конститутивные частицы бытия, а вот – принципы их соединения. Легко критиковать такой реализм: Лукреций ищет вещь саму по себе, но она всегда оказывается где-то в другом месте. По меньшей мере, у нас нет надежного способа ухватить или постигнуть ее, поскольку вещь всегда уже имеет человеческие черты: вещь превращается в объект в тот самый момент, когда возникает в нашем сознании. Т. Адорно использует этот аргумент как обвинение против феноменологии Хайдеггера, которую он интерпретирует как реализм, стремящийся «разрушить пласт ставших второй природой субъективных полаганий – стены, которыми мысль окружила себя» [1, С. 107]. Хайдеггеровское стремление «философствовать, минуя всякую форму, то есть говорить непосредственно из глубины вещей». Для Т. Адорно М.Хайдеггер, «уставший от субъективистской тюрьмы познания, убеждается, что то, трансцендентно по отношению к субъективности, в то же время непосредственно ей присуще и при этом понятийно не запятнано этой субъективностью» [1, С. 107]. Т. Адорно считает тщетной затеей, продуктом человеческой «ярости» против нетождественного.

Разрабатывая систему заданий при обучении современной композиции, следует обратить внимание студентов художественных вузов, и на то, что поэма Лукреция (как и рассказы Кафки, размышления Вернадского) обладают потенциальным преимуществом – с их помощью мы можем перенаправить наши чувства, язык, воображение на витальность самой материи. Преимущество подобных рассказов со всей их амбициозной наивностью состоит в том, что они «отвергают… всю ту тропологическую, психологическую и феноменологическую работу, которую проделывает человек, конституируя материальность», «во имя признания проблем, которым зачастую слишком легко отбрасываются ради более привычных фетишей – субъекта, образа, языка» [2, С. 43].

С точки зрения методики обучения современным художественным практикам необходимо иметь в виду, что у понятия веще-силы, возможно, важное риторическое преимущество – оно способно вызвать у нас воспоминания о детском переживании мира, наполненного всеми видами одушевленных существ, человеческих и нечеловеческих, органических и неорганических. Это понятие указывает на действенность объектов, выходящую за рамки человеческих смыслов, планов, целей, которые эти объекты обычно выражают или которым служат. Веще-сила может стать, таким образом, отправной точкой для мышления, лежащего по ту сторону оппозиции жизни и материи, которая служит организующим принципом всего опыта художников, студентов. Тем не менее, недостаток этого понятия состоит в том, что оно все еще преувеличивает вещность или стабильность материальности, в то время как наша цель – помыслить материальность, которая в большей степени была бы силой, нежели сущностью, энергией, нежели материей, интенсивностью, нежели экстенсивностью. Термин «Внешнее» может оказаться более подходящим для наших целей. Камни Спинозы, абсолютно Дикое Торо, процессуальная минеральность, неисчислимое нетождественное – все они не просто пассивные объекты или стабильные сущности. Напротив, все они подразумевают существование пульсирующих материалов.

Второй, связанный с предыдущим недостаток понятия веще-силы – это его скрытый индивидуализм. Агентность «вещи» здесь еще интерпретируется «атомистически», а не «соборно». Коль скоро некий единичный витальный импульс, *conatus* или *clinament*, значит, актант никогда не действует в одиночку. Его действенность, или агентность, всегда зависит от способности вступать в связи и кооперироваться, от взаимодействия множественных тел и сил. Понятие агентности существенно бы изменилось, если человеческие вещи понимались бы не столько как социальные конструкты, сколько как акторы, и если бы мы считали себя не автономными индивидами, а витальными метериальностями [2, С. 45].

Как изменится устоявшиеся представления о моральной ответственности и политической подконтрольности, если мы станем мыслить агентность как конфедерацию человеческих и нечеловеческих элементов?

В процессе обучения визуальным практикам педагог в своем исследовании должен, по нашему мнению, обратиться к философским понятиям Спинозы «эффективность» и «ассамбляж» Жиля Делеза и Феликса Гваттари.

Спинозовские конативные тела – это также ассоциативные, или социальные, тела, поскольку каждое из них ввиду своей телесной природы непрерывно эффицирует и аффицируется другими телами. Ж. Делёз объясняет это так: сила тела, позволяющая телу аффицировать другие тела, предполагает «соответствующую телу и неотделимую от него» способность быть аффицированным; «есть две одинаково актуальные силы: сила действующая и сила страдательная, причем одна переходит в другую, но так, что при этом их сумма оказывается постоянной и постоянно действующей» [4, С. 73].

Разрабатывая систему заданий при обучении современной композиции, следует обратить внимание студентов художественных вузов, и на то, что спинозовские конативные (стремление; относятся к волевым и мотивационным аспектам психики, связанным с целеустремлениями, намерениями, желаниями и действиями, формирующими поведения человека в противовес когнитивному (познавательному) и аффективному (эмоциональному) уровням), сталкивающиеся друг с другом тела могут существовать лишь в рамках такой онтологической оптики, где все вещи являются «модусами» общей «субстанции». Всякая отдельная вещь, «ботинок, корабль, кочан капусты, король» (используя список Мартина Листа) или перчатка, крыса, крышка и сам человек, рассказывающий об их витальности, не является ни субъектом, ни объектом, но – «модусом» того, что Спиноза называет (Бог, или Природа) [8, С. 274].

Спиноза тоже утверждает, что каждый модус представляет собой мозаику, или ассамбляж, из множества простых тел [2, С. 46]. Как показывает Ж. Делёз, «у Спинозы нет существующего модуса, который не был бы актуально скомпонован из крайне большого числа экстенсивных частей», которые бы «ни приходили откуда-то еще» [4, С. 164]. Интересно, что Лукрецию тоже казалось, что вещи на самом деле существуют «мозаично»:

«Вот что при этом еще основательно надо запомнить,
Запечатлевши в уме, и всегда принимать во вниманье:
Нет ни одной из вещей, доступных для нашего взора,
Чтобы она из начал состояла вполне однородных;
Нет ничего, что различных семян не являлось бы смесью».

Лукреций связывает степень внутреннего разнообразия со степенью силы, которой обладает вещь:

«Что же имеет в себе и сил и возможностей больше,
Тем указует на то, что и больше оно заключает
Разного рода начал совершенно различного вида» [7, С. 74].

Спиноза, как мы увидим, говорит о том же самом.

Разрабатывая систему заданий при обучении современной композиции, следует учитывать, что, например, для Спинозы как простые тела (которые, возможно, лучше было бы назвать прототелами), так и комплексные (сложные) мозаичные модусы, которые они образуют, конативны (наличие готовности и опыта (усилие)). В случае первых конатус проявляет себя как некое упорство, или инерционная тенденция к самосохранению; в случае сложного тела, или модуса, конатус следует понимать как усилие, необходимое для поддержания особого отношения «движения и покоя», которое

царит между его частями и определяет то, чем является модус» [4, С. 164].

Следует подчеркнуть, что при создании художественных практик студент должен понимать следующее – поддержание, предполагает постоянное изобретение нового. Каждый модус претерпевает действие других модусов, которые нарушают устоявшееся отношение между движением и покоем, характеризующее модус. Каждый модус, поскольку он стремится к самосохранению, вынужден искать новые контакты и встречи для того, чтобы творчески компенсировать изменения или взаимодействия, которые он претерпевает. Тогда «быть модусом» будет означать – образовывать альянсы и входить в ассамбляжи, модифицировать и быть модифицированным другими. Процесс модификации, неподконтролен какому бы то ни было модусу: ни один модус не является агентом в иерархическом смысле. Этот процесс проходит не без конфликтов, поскольку каждый модус борется с и против (изменяющих его) воздействий (изменяющегося набора) других модусов, все это время, отдаваясь на волю случая, или контингентности (случаться, случайность), присущей любой встрече.

Разработка теоретических основ методики обучения современному искусству требует учета того, что конативная субстанция превращается в конфедерацию тел, то есть в целый комплекс тел, которые, в свою очередь, стремясь увеличить свою силу, объединяются друг с другом [2, С. 47]. Спиноза верит, например, что чем с большим количеством тел способно соединиться некоторое тело, тем лучше: «Ибо чем способнее тело подвергается многим действиям со стороны внешних тел и многими способами действовать на них, тем способнее душа к мышлению» [8, С. 449].

Спиноза утверждает, что тела увеличивают свою силу в гетерогенных (разных, неоднородных системах) ассамбляжах и в качествах гетерогенных ассамбляжей. Для понятия агентности это означает следующее: действие и эффективность, к которым оно традиционно отсылало, теперь понимаются как нечто такое, что распределено по онтологически гетерогенному полю, а не локализуется в человеческих телах или коллективах, собранных (только) усилиями людей. Содержание картины, художественного произведения которую мы рассматриваем, тоже возникло благодаря конфедеративной агентности, образовавшейся из стремлений множества макро- и микроактантов: как из моих воспоминаний, интенций, утверждений, кишечных бактерий, очков, сахара и крови, так и пластиковой компьютерной клавиатуры, птичьей трели, доносящейся из открытого окна, воздуха и микрочастиц, наполняющих комнату. Мы перечислили лишь немногих участников. Здесь, на этой странице, на данном холсте действует животно-растительно-минерально-звуковое скопление, располагающее силой определенной степени и длительности. Тут задействовано то, что Ж. Делёз и Ф. Гваттари называют ассамбляжем.

Ассамбляжи (композиции) – это возникающие по случаю группы разнородных элементов, пульсирующих материалов любого типа. Ассамбляжи имеют неровные контуры, так как в тех точках, где различные аффекты и тела пересекают друг другу путь, интенсивность движения выше, чем в других. Это «сборка» из объектов (дерево, металл, ткань), дополненных красками. Распределение силы по поверхности ассамбляжа происходит неравномерно. Ассамбляжи не управляются из какого-то одного центра. Эффекты, которые производит ассамбляж, скорее являются эмерджентными (несводимость свойств системы к сумме свойств ее компонентов), (внезапно возникающий, неожиданно появляющийся) свойствами, - эмерджентными, поскольку именно способность производить события (например, создание новых коллажей, новых художественных практик) отличает ассамбляж от суммы витальных сил каждой из его материальностей. Каждый член и проточлен ассамбляжа обладает определенной витальной силой, но и группа как таковая обладает собственной действенностью – это и есть агентность ассамбляжа. И именно потому, что сильная пульсация каждого отдельного актанта, входящего в ассамбляж, слегка поддерживается и за пределами ассамбляжа, ассамбляж никогда не становится фиксированным блоком. Он остается открытым коллективом актантов, «нетотализируемой суммой» [3, С. 29].

Для Бергсона универсум тоже предстает нетотализируемой суммой, «никогда не данным нам целым», поскольку в ходе его эволюции производятся новые элементы и, следовательно, производится вечно изменчивое множество эффектов. Мир – это «нераздельный процесс» движения и творения, где существует полная случайность, несоизмеримость между предшествующим и последующим – словом длительность» [3, С. 29]. У Ассамбляжа, таким образом, есть не только особая история образования, но и свой конечный жизненный срок.

Художественные практики, инсталляции – хороший пример ассамбляжа. Элементами ассамбляжа являются, включая людей и их концепции, а также крайне активные и могущественные не-люди: краски, линии, объекты, деревья, ветер, бумага, холст, металл, дерево, новые искусственные материалы.

Образ аффективных тел, формирующие ассамбляж, поможет обозначить некоторые ограничения человекоцентрических теорий действия, изучить ряд практических следствий, которые теория действия и ответственности, нарушающая границу между людьми и не-людьми, имеет для социальных наук и художественной культуры [2, С. 49].

Человеческие действия привели к непреднамеренным последствиям, или, изъясняясь на языке виталистического материализма, сторонникам новой системы пришлось ощутить «легкое удивление от действия» [2, С. 52]. Эта фраза принадлежит Бруно Латуру и означает следующее: у действия есть своя собственная эффективность. Соответственно, действие в ходе своего исполнения начинает производить эффекты, независимые ни от какой цели, тенденции или характеристики актантов: «Нет ни объекта, ни субъекта… Есть только события. Я никогда не действую. Я всегда немного удивлен тем, что я делаю» [6, С. 281].

Выводы. Подводя итоги можно сделать вывод о том, что каждый модус (художественная композиция) представляет собой мозаику, или ассамбляж, из множества простых тел. В нашем случае объекты, цвет краски, искусственные материалы тоже были актантом (активным, действующим) и их собственные устремления породили случайные эффекты, в том числе пластические и живописные. У действия есть своя собственная эффективность. Соответственно, действие в ходе своего исполнения начинает производить эффекты, независимые ни от какой цели, тенденции или характеристики актантов.

Итак, использование современных исследований, технологий и методик в учебном процессе позволяет развить творческие способности у студентов при создании современной художественной композиции и выйти на новый творческий уровень постижения реальности.

Литература:

1. Адорно, Т.В. Негативная диалектика / Т.В. Адорно. – М.: Академический проект, 2011. – 538 с.
2. Беннетт, Дж. Пульсирующая материя: Политическая экология вещей / Дж. Беннетт. – Пермь: Гиле Пресс, 2018. – 220 с.
3. Бергсон, А. Творческая эволюция / А. Бергсон. – М.-Жуковский: Кучково поле, 2006. – 384 с.
4. Делёз, Ж. Спиноза и проблема выражения / Ж. Делез. – М.: Институт общегуманитарных исследований, 2014. – 320 с.
5. Делёз, Ж. Тысяча плато: капитализм и шизофрения / Ж. Делез, Ф. Гваттари. – М.: Астрель, 2010. – Т. 2. – 895 с.
6. Латур, Б. Политика природы: Как привить наукам демократию / Б. Латур. – М.: Ад Маргинем Пресс, 2018. – 336 с.
7. Лукреций. О природе вещей / Лукреций. – Ленинград: «Печатный двор» им. А.М. Горького, 1937. – 286 с.
8. Спиноза, Б. Сочинения / Б. Спиноза. – Калининград: ОАО «Янтар. Сказ», 2005. – 432 с.

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Казанцева Галина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат философских наук, доцент Гришин Вадим Васильевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ В ХОДЕ УЧЕБНОЙ (НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ) ПРАКТИКИ

Аннотация. В статье представлен опыт организации деятельности по подготовке к выпускной квалификационной работе (далее ВКР) студентов направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Музыка». Кратко перечислим важнейшие особенности: обучение очно-заочное на базе СПО. Подавляющее большинство студентов трудоустроены по специальности: музыкальными руководителями в дошкольных образовательных учреждениях, преподавателями музыки в музыкальных школах, руководителями музыкальных кружков в учреждениях дополнительного образования и т.д. Преимуществом наших студентов является их предыдущее образование, полученное, как правило, в педагогических колледжах. Они имеют базовое педагогическое образование и, что самое важное, хорошее музыкальное образование, включающее музыкальную теорию, основной и дополнительный инструмент. Сочетание перечисленных выше факторов позволяет построить систему подготовки ВКР на достаточно высоком уровне. Для подготовки ВКР используются все практики, за которые отвечает кафедра. На трех учебных практиках студенты выполняют теоретические задания, на двух производственных, которые проходят по месту их работы, подготавливается и выполняется экспериментальная часть. Практика руководства первой учебной практикой была описана в другой статье. Здесь мы остановимся на специфике второй учебной практики, которая проходит на третьем курсе в первом семестре.

Ключевые слова. студент, учебная практика, производственная практика, практическая подготовка, музыкальная педагогика, выпускная квалификационная работа.

Annotation. This article presents our experience organizing preparation activities for the final qualifying work (hereinafter referred to as FQW) for students majoring in 44.03.01 «Pedagogical Education», majoring in «Music». We briefly outline the key features: full-time and part-time education based on secondary vocational education. The vast majority of students are employed in their field: as music directors in preschool educational institutions, music teachers in music schools, music club leaders in supplementary education institutions, etc. Our students have an advantage in their previous education, typically obtained at pedagogical colleges. They have a basic pedagogical education and, most importantly, a strong musical education, including music theory and a primary and secondary instrument. The combination of these factors allows us to build a system for preparing FQWs at a sufficiently high level. All the practices for which the department is responsible are used in FQW preparation. During three practical training sessions, students complete theoretical assignments, and during two on-the-job training sessions, which take place at their place of work, the experimental component is prepared and executed. The practical guidance for the first practical training session was described in another article. Here, we will focus on the specifics of the second practical training session, which takes place in the third year of study, during the first semester.

Key words: student, academic internship, industrial internship, practical training, music pedagogy, final qualifying work.

Введение. Ответственный процесс выполнения ВКР требует системной работы и тщательного подхода к подготовке материалов для ВКР. Последовательность заданий на практики продиктована определенной логикой. Вначале студент должен определиться с темой будущей дипломной работы. На первой учебной (технологической) практике (далее – первая учебная практика) студенты выполняют задание по подбору и формулированию нескольких тем и примерного списка литературы к ним. Обязательное требование – оформление списка в соответствии с актуальным ГОСТ. В приложении к инструктажу дается подробное описание правил подбора и оформления литературы, дается характеристика каждого вида источника. Правила отбора тем сформулированы в задании, они включают следующие параметры: работа должна носить музыкально-педагогический характер, экспериментальная часть будет выполняться по месту практики, которым является, как правило, текущее профессиональное трудоустройство студента. Кроме этого, студентам объясняется суть педагогического эксперимента и дается совет вести дневник педагогического наблюдения, подыскивать научную и методическую литературу.

В дальнейшем, в течение первой учебной практики студенты согласовывают темы с руководителем, который, в свою очередь, проводит консультации с педагогами кафедры. Таким образом, студенту задается направление его дальнейшей работы. Перечень тем ВКР, которые может предложить кафедра, сформулированы в соответствующем методическом пособии. Кафедра считает целесообразным дать студенту возможность самому подумать над темой, выбрать ее в соответствии с собственным профессиональным интересом. Например, одна из студенток – выпускников кафедры работала на момент выполнения ВКР и работает по настоящее время музыкальным руководителем в центре реабилитации детей с расстройством аутистического спектра. Она выбрала соответствующую тему ВКР, кафедрой было лишь скорректировано название темы. В ходе подготовки ВКР студентка структурировала свой методический материал, создала на основе традиционной методики свой вариант, который был подвергнут экспертной оценке и одобрен психологом и логопедом центра. Такой результат ВКР кафедра считает наиболее ценным [2].

Кроме того, проводя педагогический эксперимент в начале своей профессиональной деятельности, студенты приучаются к систематическому, правильно простроенному с методической точки зрения педагогическому наблюдению, что является одной из основ их дальнейшего профессионального развития.

Изложение основного материала статьи. Учебная практика по получению первичных навыков научно-исследовательской работы приходится на третий курс пятый (осенний семестр) и проходит на выпускающей кафедре. В этом же семестре студенты выполняют курсовую работу по комплексному экзамену готовности к профессиональной деятельности. Кафедрой было принято решение использовать время практики для контроля подготовки курсовой работы, выполнение которой будет составлять неотъемлемую часть подготовки ВКР. Цель этого контроля состоит из нескольких задач: проверить, ответственно ли они подошли к подбору литературы на предыдущей практике; владеют ли навыком формулирования цели и задач научной работы; используют ли навык правильного оформления списка литературы;

сориентировать студентов к правильному подходу в написании научного текста. Последняя задача требует индивидуальной работы на протяжении всего периода подготовки ВКР в ходе практик.

Содержание практики. Студентам предоставляется выбор, написать в очень сокращенном виде, в виде условного автореферата, всю теоретическую часть их будущей ВКР общим числом страниц от 20 до 25 с правильным оформлением работы. Последнее оценивается обязательно, что в перспективе, при выполнении ВКР, снимает много вопросов технического оформления самой дипломной работы, а также документов к ней. Второй вариант – написать одну из теоретических или методических глав будущей работы, также с правильным оформлением. Как правило, студенты выбирают первый вариант и это хороший выбор, поскольку студент уже при выполнении задания может представить характер и объем работы, а с помощью руководителя практики правильно сформулировать цель и задачи, объект и предмет, названия параграфов и постепенно формировать список литературы. Кроме этого, получив на предыдущей практике информацию о том, что необходимо будет проводить педагогический эксперимент, более осознанно отнесется к выбору методической литературы и написанию второго параграфа курсовой работы с характеристикой методик в избранной области исследования.

Опишем более подробно задание на данную практику. Студент должен написать курсовую работу, состоящую из трех параграфов. Например, тема работы «Педагогические условия влияния фольклора на музыкальное развитие детей среднего дошкольного возраста». В первом параграфе курсовой работы исследуется каждое из понятий: «педагогические условия», «музыкальное воспитание», «педагогические условия музыкального воспитания», «фольклор», «детский фольклор». Студентам необходимо объяснять, что это важнейший этап их работы, который дает базовое понимание, каким образом ученые трактуют определения, почему используются те или иные термины в дефиниции определения и т.д., дает студенту представление, существует ли общепринятая дефиниция понятия, если нет, то почему. Исследование понятий предполагает сравнение нескольких авторских понятий с указанием автора, определение различий, указание на причины таких различий. Это требование к курсовой работе дает возможность студенту мотивированно подыскивать литературу к собственному исследованию, и проводить собственное научное микроисследование, на этом также необходимо заострить внимание студента.

Необходимо акцентировать внимание студентов, что любое определение отражает теоретические и методические взгляды автора, является «стержневым» в его системе педагогических и методических взглядов. Автор, как правило, использует определенную методологию исследования, принадлежит или относит себя к определенной педагогической школе, каждая из которых специализируется, например, на определенной педагогической проблеме, которая может в корне не совпадать с выбранной студентом. По результату сравнения студенту предлагается выбрать одно из авторских понятий, привести доводы в пользу своего выбора.

Кроме этого, студенту целесообразно познакомиться с основополагающими трудами автора выбранного понятия. Именно на его работы можно будет ссылаться в теоретической части ВКР. Таким образом, при защите ВКР студент более уверенно отвечает на очень часто задаваемые комиссией вопросы о том, труды каких ученых он использовал в своей работе, в каком параграфе и что конкретно из этих трудов ему пригодилось и т.д.

Во втором параграфе предлагается подробно изложить информацию о возрастных особенностях детей того возраста, о котором будет выполняться работа. Поскольку практически все студенты закончили педагогические колледжи, проходили практику в детских дошкольных учреждениях, эта часть работы им знакома и не составит большого труда. Студент систематизирует свои знания, подбирает и оформляет литературу, структурирует содержание параграфа. Тем не менее, это важная составляющая курсовой, а в дальнейшем, дипломной работы. Необходимо нацелить студентов на выполнение данного параграфа в наиболее полном и законченном виде, а при выполнении ВКР просто перенести эту часть в дипломную работу. Дидактическая составляющая заключается еще и в том, что при написании данного параграфа студенты применяют теоретические знания к тем детям, с которыми они сейчас работают. Условно говоря, они более пристально с профессиональной педагогической точки зрения приглядываются к каждому ребенку с точки зрения психофизиологии возраста, описанной в научной литературе. Кроме общих данных о возрастных особенностях детей студенты описывают музыкальные способности определенного возраста. Этот раздел знаний используется в ВКР при выполнении третьей главы, то есть проектировании и выполнении эксперимента.

В третьем параграфе описываются специальные методики по музыкальному воспитанию, музыкальному развитию детей. На каждом этапе подготовки ВКР, в том числе и в ходе данной практики, необходимо напоминать студентам, что важнейшая часть их диплома состоит в проведении и оформлении педагогического эксперимента. Акцентировать их внимание, что требуется продолжать систематическое наблюдение за подопечными в ходе применения, например, традиционной методики и продолжать ведение дневника наблюдения. При выполнении данного параграфа необходимо совмещение, синтез полученных в двух параграфах, знаний, с той повседневной практикой педагогического взаимодействия с детьми, которая происходит на музыкальных занятиях. Задача – постоянно оценивать традиционную методику с точки зрения адаптированности ее к возрасту детей, с которыми работает студент и планирует проводить педагогический эксперимент, современности методики, возможности и направления ее дополнения.

Например, возможно и целесообразно ли применение информационных технологий, сочетание с другими видами искусств, применение творческих заданий и т.д. Кроме общепринятых методик музыкального образования, воспитания и развития детей на их основе созданы многочисленные методические пособия, наиболее распространенные также нужно изучить, чтобы не изобретать методический велосипед. Кроме самостоятельного изучения перечня методических пособий рекомендуется обратиться за консультацией к воспитателю-методисту дошкольного образовательного учреждения, в котором работает и будет проходить практику студент.

В идеальном случае уже на этом этапе происходит выбор в пользу одной из методик, с которой он будет работать при проведении экспериментальной части ВКР.

В том же семестре, когда проходит учебная научно-исследовательская практика, студенты изучают дисциплину «Методы исследовательской/проектной деятельности». В задачу дисциплины входит систематизация образовательных результатов, полученных на предыдущем уровне образования, устранение пробелов в знаниях, а главное, использование ее для подготовки к ВКР. К сожалению, при очно-заочном обучении отводится меньше часов на аудиторную работу, а при модульном построении учебного расписания дисциплину могут выставить в расписании позже научно-исследовательской практики. В этом случае руководитель практики объяснят студентам сложные моменты и рекомендует соответствующую литературу. К сложным моментам можно отнести не всегда обоснованный выбор научных источников и хаотичную работу с теми источниками, которые студент отобрал для использования при написании дипломной работы. При условии, что «Методы исследовательской/проектной деятельности» поставлены в расписание позже практики, в объяснительной ее части руководитель дает приблизительный шаблон поиска источников по любой тематике. Поскольку довольно давно студент берет информацию «из интернета», на данном этапе обучения приходится не формировать навык поиска научной литературы, а, скорее, довольно суровыми способами отучать от практики брать информацию «в интернете». Руководитель

практики предлагает довольно простой и понятный путь: начать нужно с учебника и учебной литературы, заодно повторить необходимые или забытые разделы. Исследовать, какие источники упомянуты в учебной литературе, отобрать необходимые (прочитав аннотацию или оглавление) и продолжать отбор литературы именно таким способом, от автора к автору. Также кафедрой предлагается перечень источников, которыми всегда готовы поделиться преподаватели. На кафедре сложилась практика использования облачных технологий как библиотеки методической литературы [1].

Выводы. Организация подготовки выпускной квалификационной работы наиболее оптимальными методами при крайне небольшом количестве часов, отведенных на руководство выпускной квалификационной работой, привели коллектив к наиболее, на наш взгляд, оптимальному способу руководства дипломной работой студентов – в ходе учебных и производственных практик при параллельном использовании лекционного содержания, а также контрольных результатов таких дисциплин, как «Методы исследовательской/проектной деятельности», «Комплексный экзамен готовности к профессиональной деятельности». На описываемой практике студент выполняет определенную часть работы: готовит курсовую работу, тесно связанную с его выпускной квалификационной работой, а также продолжает подбирать научную и научно-методическую литературу.

Литература:

1. Кислова, О.Н. Роль педагога-наставника в профессиональном становлении студентов педагогического профиля / О.Н. Кислова, А.Р. Купцов // Культура, образование и искусство: традиции и инновации: сборник статей. – С. 14-17

2. Сизова, О.А. Описание программ сферы «Культура и искусство» в Мининском университете: анализ на соответствие критериям качества образования / О.А. Сизова, О.Н. Кислова, Г.А. Казанцева // Reports scientific society. – 2023. – № 5(37). – С. 18-21

Педагогика

УДК 378.09

кандидат педагогических наук, доцент Каменева Галина Анатольевна
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
кандидат физико-математических наук, доцент Пузанкова Евгения Александровна
ФГБОУ ВО «Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО КОНТЕНТА

Аннотация. Данная статья посвящена актуальной проблеме учебно-методического обеспечения математических дисциплин в техническом вузе. Современные образовательные стандарты предъявляют требования, основанные на компетентностном подходе. Не менее важен и принцип профессиональной направленности обучения будущих инженеров. В качестве решения авторами предлагается модульная структура для учебно-методического комплекса. Ключевым элементом этой структуры становится система профессионально-ориентированных задач. Однако на практике возникает серьезная трудность – формирование релевантного задачного контента. Для преодоления этой трудности обосновывается целесообразность применения интеллектуальных технологий. Эти технологии позволяют проектировать контекстно-зависимые профессиональные задачи. Использование искусственного интеллекта помогает преодолеть разрыв между абстрактной математикой и реальными приложениями. Таким образом, интеграция ИИ способствует сближению учебного содержания с будущей профессиональной деятельностью студентов.

Ключевые слова: профессиональная направленность обучения, математическая подготовка, учебно-методический комплекс, профессионально-ориентированные задачи, искусственный интеллект, интеллектуальные технологии в образовании.

Annotation. This article addresses a current challenge in the educational and methodological support of mathematical disciplines at a technical university. Modern educational standards impose requirements based on a competency-based approach. The principle of professional orientation in training future engineers is equally important. As a solution, the authors propose a modular structure for the educational and methodological complex. The key element of this structure is a system of professionally-oriented tasks. However, a significant practical difficulty arises – the creation of relevant task content. To overcome this challenge, the authors substantiate the feasibility of using intelligent technologies. These technologies enable the design of context-dependent professional tasks. The use of artificial intelligence helps to bridge the gap between abstract mathematics and real-world applications. Thus, the integration of AI facilitates the alignment of educational content with the students' future professional activities.

Key words: professional orientation of teaching, mathematics training, teaching and learning complex, professionally-oriented tasks, artificial intelligence, intelligent technologies in education.

Введение. Современная парадигма высшего образования, основанная на компетентностном подходе, актуализирует проблему усиления внутренней мотивации студентов и формирования способности к осознанному применению математического аппарата в профессиональной деятельности. Сокращение аудиторных часов и возрастающий объем самостоятельной работы обучающихся обуславливают необходимость разработки новых дидактических средств, обеспечивающих эффективность образовательного процесса [2; 7]. Особую значимость приобретает задача преодоления разрыва между фундаментальностью математического знания и его прикладной ценностью в контексте будущей профессии. Как отмечает О.Г. Князева, традиционный банк задач зачастую не отвечает требованиям профессиональной направленности, поскольку носит универсальный характер и не отражает специфики конкретных инженерных профилей [8]. В связи с этим коллективом авторов ведется разработка интеллектуально-насыщенного, модульного учебно-методического комплекса (УМК), призванного систематизировать и адаптировать содержание математических дисциплин под различные направления подготовки [5].

Изложение основного материала статьи. В основу разрабатываемого комплекса положен модульный принцип, обеспечивающий вариативность и гибкость при построении индивидуальных траекторий обучения. Каждый модуль, соответствующий определенному разделу курса математики, структурирован и включает пять основных разделов:

1. Теоретический материал (определения, теоремы, алгоритмы).
2. Типовые задачи, направленные на формирование базовых умений.
3. Обучающие тесты, разработанные с использованием интерактивных технологий [1; 3; 4].
4. Примеры обучающих задач с производственным содержанием.
5. Задачи на моделирование и творческие задания.

Особое методическое значение имеют разделы 4 и 5, содержащие профессионально-ориентированный контент. Именно

эти разделы призваны реализовать межпредметные связи, продемонстрировать практическую значимость математических методов и способствовать формированию профессиональной мотивации [6; 9].

Однако процесс создания банка профессионально-ориентированных задач сопряжен с существенными трудностями. К ним можно отнести:

– универсальность существующих учебных пособий, не учитывающих профильную специфику;

– устаревание формулировок и условий задач, не отражающих современные технологические процессы;

– ограниченность познаний преподавателя математики в тонкостях многочисленных специальных дисциплин;

– высокая трудоемкость и временные затраты на подбор или составление качественных профессионально-контекстных задач.

Данные проблемы носят системный характер и не могут быть решены традиционными методами. В этой связи авторы рассматривают интеллектуальные технологии, в частности искусственный интеллект (ИИ), в качестве эффективного инструмента проектирования задачного контента.

Важно подчеркнуть, что ИИ рассматривается не как цель, а как средство реализации дидактического принципа профессиональной направленности. Его применение позволяет перейти от единичных, эпизодически создаваемых задач к системному и масштабируемому проектированию профессионально-ориентированных заданий. Интеллектуальные технологии способны генерировать идеи, формулировки и сюжеты задач, соответствующие конкретным инженерным профилям, используя актуальную терминологию и моделируя реальные производственные ситуации. Это позволяет в кратчайшие сроки наполнять банк задач каждого модуля УМК актуальным и мотивирующим контентом, преодолевая тем самым перечисленные трудности.

Роль преподавателя в этой системе трансформируется: из составителя задач он становится куратором и редактором, осуществляющим экспертизу, отбор и методическую интеграцию сгенерированных материалов в учебный процесс.

Авторы предлагают следующий алгоритм работы с интеллектуальными системами для создания профессионально-ориентированного задачного контента. Алгоритм работы включает четыре последовательных этапа, обеспечивающих соответствие генерируемых материалов изучаемому курсу, так и их методическую корректность.

Этап 1. Формирование дидактического контекста.

На первоначальном этапе преподаватель формулирует детализированное техническое задание для интеллектуальной системы. Контекст задания включает:

– определение ролевой модели («опытный преподаватель математики в техническом вузе»);

– указание раздела математики («интегральное исчисление»);

– спецификацию инженерного профиля («автоматизированные системы управления»);

– характеристику целевой аудитории («студенты первого курса»);

– перечень формируемых компетенций («умение применять аппарат интегрального исчисления для решения прикладных задач»).

Приведем примеры задач, сгенерированных по нашему запросу одной из нейросетей.

Задача 1 (простая). Мощность, рассеиваемая на резисторе.

Условие: Мгновенная мощность, рассеиваемая на микрорезисторе в схеме АСУ, задана функцией $p(t) = 10e^{-0.1t}$ (мВт), t – время в секундах. Найдите полную энергию W, рассеянную на резисторе за первую минуту.

Решение: Энергия – это интеграл от мощности по времени: $W = \int_0^{60} p(t)dt = \int_0^{60} 10e^{-0.1t}dt$

Вычисляем интеграл: $W = 10 \cdot \left[\frac{e^{-0.1t}}{-0.1}\right]_0^{60} = -100(e^{-6} - e^0) = 100(1 - e^{-6})$

Так как $e^{-6} \approx 0.002478$, то: $W \approx 100(1 - 0.002478) \approx 99.75$

Ответ: Полная рассеянная энергия составляет приблизительно *99.75 мДж.*

Задача 2 (Средней сложности). Средняя концентрация носителей

Условие: Концентрация носителей заряда в полупроводниковой пластине толщиной $L = 100$ нм описывается функцией $n(x) = n_0 \cdot e^{-x/\lambda}$, где x – координата по толщине, $\lambda = 25$ нм – длина диффузии, $n_0 = 10^{18}$ см$^{-3}$. Найдите среднюю концентрацию носителей по толщине пластины.

Решение: Среднее значение функции:

Вычисляем интеграл:

Подставляем $n_0 = 10^{18}, e^{-4} \approx 0.0183$:

Ответ: Средняя концентрация носителей заряда составляет $\approx 2.45 \cdot 10^{17}$ см$^{-3}$.

Детализация входных параметров позволяет задать необходимые рамки для генерации контента, обеспечивающие его соответствие целям обучения.

Этап 2. Генерация прототипов задач.

На основании заданных параметров интеллектуальная система осуществляет генерацию фабулы и условий задач. Критериями качества на данном этапе выступают:

– использование актуальной профессиональной терминологии;

– соответствие уровня сложности подготовке студентов младших курсов;

– отражение реальных производственных ситуаций в заданной профессиональной сфере;

– обеспечение необходимости применения конкретного математического аппарата.

Этап 3. Экспертная верификация.

Полученные прототипы задач подвергаются комплексной экспертной проверке, в ходе которой преподаватель оценивает:

– профессиональную достоверность содержания;

– корректность математической постановки;

– соответствие критериям отбора профессионально-ориентированных задач [9];

– методическую целесообразность использования в учебном процессе.

Особое внимание уделяется соблюдению дидактических принципов: доступности, научности, связи теории с практикой.

Этап 4. Интеграция в учебный модуль.

Верифицированные задачи включаются в структуру соответствующего модуля в зависимости от дидактической направленности. Задача распределяется либо в раздел 4 «Примеры профессионально ориентированных задач» – для задач, демонстрирующих применение конкретного математического аппарата, либо в раздел 5 «Комплексные задачи с

практическим содержанием» – для заданий, требующих комплексного применения математических методов и моделирования профессиональных ситуаций.

Предложенный алгоритм позволяет систематизировать процесс создания профессионально-ориентированного контента, обеспечивая его качество и методическую обоснованность, при этом значительно сокращая временные затраты на разработку учебно-методических материалов.

Преимущества предлагаемого подхода заключаются в следующем:

– обеспечивается динамическое пополнение банка задач, поддерживающее его актуальность и вариативность, что особенно значимо для организации самостоятельной работы студентов;

– создаются условия для тиражирования успешных методических решений для различных инженерных специальностей (металлургия, строительство, робототехника) при сохранении единой модульной структуры УМК;

– повышается эффективность труда преподавателя за счет освобождения от рутинной работы по поиску примеров и концентрации на экспертной и методической деятельности;

– формируется основа для будущей персонализации заданий в рамках индивидуальных образовательных траекторий.

Следует отметить важную особенность работы с интеллектуальными системами, которую необходимо учитывать: искусственный интеллект может генерировать правдоподобные задания, которые при ближайшем рассмотрении оказываются некорректными (так называемые «галлюцинации»). Поэтому проверка корректности предложенных задач – ответственность преподавателя.

Важным аспектом реализации алгоритма работы с нейросетями является необходимость экспертной верификации генерируемого контента, поскольку интеллектуальные системы могут продуцировать математически или профессионально некорректные задания. Ответственность за проверку содержательной достоверности и методической целесообразности используемых задач остается за преподавателем.

Для успешной интеграции профессионально-ориентированных задач в образовательный процесс необходимы:

– тщательный отбор заданий, доступных и понятных студентам;

– привязка математического содержания к реальным ситуациям из науки и техники;

– разъяснение практического применения математических методов и их значения для профессиональной деятельности.

Выводы. Таким образом, интеграция интеллектуальных технологий в процесс разработки учебно-методического обеспечения представляет собой закономерное развитие принципа профессиональной направленности обучения математике. Предлагаемый подход позволяет создать целостную, гибкую и мотивирующую образовательную среду, способствующую формированию математической компетентности будущих специалистов и их вовлечению в процесс овладения основами профессиональной деятельности. Использование интеллектуальных систем рассматривается не как революционное новшество, а как естественное расширение арсенала методических средств преподавателя высшей школы, что соответствует практико-ориентированной направленности современного инженерного образования.

Перспективы дальнейших исследований авторы связывают с разработкой критериев оценки качества AI-генерируемого контента, созданием специализированных prompt-библиотек для различных инженерных профилей, а также экспериментальной проверкой эффективности разработанного комплекса в условиях реального образовательного процесса.

Литература:

1. Anisimov, A.L. The Use Of Acrotex Library For Creating Electronic Educational Resources / A.L. Anisimov, T.A. Bondarenko, G.A. Kameneva // International Conference on Physics, Computing and Mathematical Modeling (PCMM 2018). – 2018. – P. 706-71.

2. Kameneva, G.A. Innovative Approaches In The Training Of Engineering Personnel / G.A. Kameneva, T.A. Bondarenko, A.I. Sedov // Journal of Physics: Conference Series. II International Scientific Conference on Metrological Support of Innovative Technologies (ICMSIT II-2021). – Krasnoyarsk, 2021. – P. 22-100

3. Анисимов, А.Л. Использование FORMULAS в системе компьютерного обучения / А.Л. Анисимов, Т.А. Бондаренко, Г.А. Каменева // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы 80-й Междунар. науч.-техн. конф. – Магнитогорск, 2022. – 131 с.

4. Анисимов, А.Л. Разработка современных тестовых материалов для организации самостоятельной работы студентов при изучении высшей математики с применением пакета LATEX / А.Л. Анисимов, Т.А. Бондаренко, Г.А. Каменева // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 2(38). – С. 428-441

5. Анисимов, А.Л. Интерактивный электронный образовательный ресурс как средство активизации самостоятельной работы студентов при изучении высшей математики / А.Л. Анисимов, Т.А. Бондаренко, Г.А. Каменева, А.Е. Каменева; под общ. ред. Н.Н. Зеркиной // Современное инженерное образование: вызовы и перспективы: материалы нац. науч.-практ. конф. – Магнитогорск, 2022. – С. 43-50

6. Байгушева, И.А. Подготовка преподавателей математики к формированию обобщенных методов решения типовых профессиональных задач экономиста / И.А. Байгушева // Мир науки, культуры, образования. – 2015. – № 1(50). – С. 25-28

7. Бондаренко, Т.А. Педагогические условия эффективного формирования рефлексивной компетенции студентов при обучении математике / Т.А. Бондаренко, Г.А. Каменева // Science for Education Today. – 2019. – Т. 9. – № 2. – С. 96-107

8. Князева, О.Г. Проблема профессиональной направленности обучения математике в технических вузах / О.Г. Князева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2009. – № 9(87). – С. 14-18

9. Никаноркина, Н.В. Задачи с профессионально-ориентированной составляющей как важнейшее средство реализации принципа профессиональной направленности обучения математике студентов-экономистов / Н.В. Никаноркина, А.О. Кузнецов // Молодой ученый. – 2015. – № 24. – С. 1009-1012. – URL: https://moluch.ru/archive/104/24570/ (дата обращения: 29.04.2024)

УДК 378

старший преподаватель Камнева Ирина Николаевна
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (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);
старший преподаватель Лукина Елена Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Настоящая статья посвящена комплексному анализу проблем и перспектив, связанных с интеграцией искусственного интеллекта в систему высшего образования. Авторами исследуется угроза когнитивной атрофии и утраты критического мышления вследствие чрезмерной зависимости от алгоритмов. Предлагаются решения, включающие разработку институциональных политик и повышение цифровой компетентности преподавательского состава высшего учебного заведения. Традиционные формы аттестации, такие как написание эссе, рефератов, курсовых и дипломных работ, оказались уязвимыми перед лицом алгоритмов, способных генерировать тексты за секунды. Оптимальным решением является смещение фокуса с оценки конечного результата на оценку процесса мышления и создания продукта. Это подразумевает возвращение к форматам устных экзаменов и защит, проведение аудиторных письменных работ без доступа к сети. Системе образования жизненно необходимо адаптироваться к новым технологиям. Искусственный интеллект – это инструмент, который при грамотном использовании способен демократизировать образование, сделать его персонализированным, инклюзивным и максимально эффективным. Задача высшего учебного заведения сегодня – возглавить этот процесс изменений, формируя культуру интеллектуального сотрудничества человека и машины. В заключение авторами делается вывод о необходимости адаптации системы высшего образования, подчеркивается важность роли преподавателя в современной системе образования.

Ключевые слова: искусственный интеллект, высшее образование, критическое мышление, трансформация системы образования, цифровизация образования.

Annotation. This article provides a comprehensive analysis of the challenges and prospects associated with integrating artificial intelligence into higher education. The authors examine the threat of cognitive atrophy and the loss of critical thinking due to overreliance on algorithms. Solutions include developing institutional policies and enhancing the digital competence of higher education faculty. Traditional assessment methods, such as essays, papers, term papers, and theses, have proven vulnerable to algorithms capable of generating texts in seconds. The optimal solution is to shift the focus from assessing the final result to assessing the thought process and product creation. This implies a return to oral examinations and defenses, as well as conducting written assignments in the classroom without internet access. The education system urgently needs to adapt to new technologies. Artificial intelligence is a tool that, when used correctly, can democratize education, making it personalized, inclusive, and maximally effective. The challenge for higher education institutions today is to lead this process of change by fostering a culture of intelligent collaboration between humans and machines. In conclusion, the authors emphasize the need to adapt the higher education system and emphasize the importance of the teacher's role in the modern education system.

Key words: artificial intelligence, higher education, critical thinking, education system transformation, digitalization of education.

Введение. Современная система высшего образования переживает один из фундаментальных технологических сдвигов в своей истории, обусловленный стремительным развитием и повсеместным внедрением технологий искусственного интеллекта (ИИ), больших языковых моделей и генеративных нейросетей. Этот процесс, часто характеризуемый как «четвертая промышленная революция» в образовании, ставит перед педагогическим сообществом экзистенциальные вопросы, касающиеся самой сущности обучения, оценки знаний и роли преподавателя в век цифровых технологий [3, 7]. Актуальность данного исследования продиктована тем фактом, что игнорирование или запрет данных технологий становится невозможным, а их бесконтрольное использование несет в себе риски девальвации дипломов, курсовых проектов и утраты студентами критических когнитивных навыков.

Изложение основного материала статьи. Первой и наиболее очевидной проблемой, с которой столкнулись ВУЗы по всему миру, стал кризис академической добропорядочности и, как следствие, необходимость полной переоценки методов контроля знаний. Традиционные формы аттестации, такие как написание эссе, рефератов, курсовых и даже дипломных работ, внезапно оказались уязвимыми перед лицом алгоритмов, способных генерировать связные, грамматически верные и содержательно глубокие тексты за считанные секунды [1, 6].

Проблема усугубляется тем, что существующие инструменты детектирования плагиата и текста, сгенерированного ИИ, демонстрируют недостаточную эффективность, часто выдавая как ложноположительные, так и ложноотрицательные результаты, что создает правовую и этическую неопределенность при попытке наказать студента за недобросовестность. Это приводит к ситуации, когда формальное наличие письменной работы больше не является доказательством того, что студент освоил материал, провел исследовательскую работу или даже просто прочитал текст. В результате вузы сталкиваются с риском массовой имитации обучения, когда диплом становится лишь свидетельством умения использовать генеративные подсказки, а не маркером профессиональной компетентности.

Для решения этой проблемы необходимо переходить от реактивных мер, таких как запреты и ужесточение контроля, к проактивной трансформации системы оценивания квалификационных работ. Оптимальным решением видится смещение фокуса с оценки конечного результата (текста) на оценку самого процесса мышления и создания продукта. Это подразумевает возвращение к форматам устных экзаменов и защит, проведение аудиторных письменных работ без доступа к сети, а также внедрение проектного обучения, где обучающийся должен демонстрировать применение знаний в реальном времени.

Более того, целесообразно интегрировать использование ИИ в сами задания. Например, студенту может быть предложено сгенерировать текст с помощью нейросети, а затем критически проанализировать его, выявить фактические ошибки, логические несостыковки и предвзятость, тем самым доказывая свою экспертность, превышающую возможности алгоритма. Такой подход превращает угрозу академической честности в инструмент развития аналитических способностей.

Второй важной проблемой является риск когнитивной атрофии и утраты навыков критического мышления у студентов.

Чрезмерная зависимость от ИИ-ассистентов может привести к тому, что студенты перестанут самостоятельно искать информацию, структурировать данные и формулировать выводы, делегируя эти функции машине. Возникает феномен «иллюзии компетентности», когда легкий доступ к информации воспринимается как наличие знаний.

Если система образования не адаптируется, общество рискуем получить поколение специалистов, не способных принимать самостоятельные решения в нестандартных ситуациях, где алгоритмы бессильны или ошибаются. Особую опасность представляют так называемые «галлюцинации» искусственного интеллекта – убедительно звучащие, но фактически ложные утверждения, которые некритично воспринимаются обучающимися как истина. Без глубокого понимания предметной области использование ИИ превращается в процесс распространения дезинформации.

Решение данной проблемы кроется в изменении педагогического дизайна курсов. Преподаватели должны целенаправленно обучать студентов не просто получению ответов, а искусству формулирования вопросов (промпт-инжиниринг) и, что еще важнее, верификации полученных данных. Образовательный процесс должен строиться вокруг задач, требующих высокого уровня абстракции, этической оценки и творческого подхода – тех областей, где человеческий интеллект все еще превосходит искусственный. Необходимо внедрять методологии, при которых ИИ выступает в роли генератора альтернативных точек зрения или инструмента для рутинной обработки данных, освобождающего время для решения более сложных концептуальных задач. Таким образом, цель образования смещается с запоминания фактов на развитие метакогнитивных навыков – умения учиться, переучиваться и управлять интеллектуальными системами.

Третий пласт проблем связан с этическими вопросами, предвзятостью алгоритмов и защитой данных. Системы искусственного интеллекта обучаются на огромных массивах данных, содержащих исторические, социальные и культурные предубеждения. Их некритичное использование в образовании может закреплять стереотипы и усиливать социальное неравенство. Кроме того, использование коммерческих платформ ИИ в учебном процессе ставит вопрос о конфиденциальности данных студентов и интеллектуальной собственности. Загружая свои работы или личные данные в облачные нейросети, обучающиеся фактически передают их третьим лицам для обучения моделей. Неравный доступ к платным, более совершенным версиям ИИ также создает новый вид цифрового неравенства между студентами, имеющими финансовую возможность оплачивать подписки, и теми, кто вынужден пользоваться ограниченными (бесплатными) версиями.

Оптимальным подходом к нивелированию этих рисков является разработка и внедрение строгих институциональных политик использования ИИ, а также развертывание локальных университетских моделей, которые работают на серверах учебного заведения и гарантируют безопасность данных [2, 5].

В учебные планы всех специальностей, независимо от их профиля, должны быть включены модули по цифровой этике и устройству ИИ, чтобы будущие специалисты понимали механизмы возникновения алгоритмической предвзятости и умели ей противостоять. Университеты должны выступать не просто потребителями технологий, но и центрами экспертизы, формирующими стандарты ответственного использования ИИ. Что касается неравенства доступа, вузам следует рассматривать возможность централизованной закупки лицензий на передовые ИИ-инструменты для всех студентов и сотрудников, обеспечивая равные стартовые возможности, подобно тому, как библиотеки обеспечивают доступ к книгам [4, 8].

Четвертая проблема, которую нельзя игнорировать, касается готовности самого преподавательского состава к работе в новых условиях. Наблюдается значительный разрыв между технологической грамотностью студентов, которые быстро адаптируют новые инструменты, и консерватизмом части академического сообщества. Многие преподаватели воспринимают ИИ как врага, обесценивающего их труд, либо не обладают компетенциями для интеграции технологий в свои курсы. Это создает конфликт в аудитории и снижает качество образования. Роль преподавателя как единственного источника знаний окончательно уходит в прошлое, и те, кто не сможет перестроиться на роль «архитектора» образовательного опыта, рискуют стать профессионально непригодными.

Решение кадрового вопроса требует масштабных программ повышения квалификации и пересмотра системы мотивации сотрудников. Вузы должны создавать центры поддержки цифровой трансформации, где преподаватели могли бы не только обучаться техническим аспектам работы с нейросетями, но и совместно разрабатывать новые методики преподавания. Необходимо культивировать среду, поощряющую эксперименты и инновации, где ошибка при внедрении новой технологии воспринимается как часть процесса обучения, а не повод для санкций. Важно донести до педагогов мысль, что ИИ не заменит преподавателя, но преподаватель, использующий ИИ, заменит того, кто его не использует. Автоматизация рутинных задач (проверка тестов, составление планов, генерация учебных примеров) с помощью ИИ должна рассматриваться как возможность освободить время для индивидуальной работы со студентами и научной деятельности.

Выводы. Подводя итоги проведенного исследования, можно сформулировать ключевые выводы относительно текущего состояния и перспектив использования искусственного интеллекта в высшем образовании.

Во-первых, мы наблюдаем необратимую трансформацию образовательного процесса, требующую не косметических правок, а пересмотра фундаментальных основ педагогического процесса и системы оценивания.

Во-вторых, на сегодняшний день ключевым навыком выпускника ВУЗа становится способность к критическому взаимодействию с искусственным интеллектом, верификации информации и управлению интеллектуальными системами.

В-третьих, этические аспекты и вопросы безопасности данных выходят на первый план и требуют жесткого регулирования на уровне уставов высших учебных заведений и национальных законодательств.

В-четвертых, успех интеграции ИИ напрямую зависит от гибкости преподавательского состава и готовности вузов инвестировать в человеческий капитал и инфраструктуру.

В завершение необходимо особо подчеркнуть, что системе образования жизненно необходимо адаптироваться к новым технологиям, а не пытаться бежать от них или строить запретительные барьеры. История показывает, что попытки остановить технологический прогресс в образовании (от запрета калькуляторов до недоверия к сети Интернет) всегда терпели крах. Искусственный интеллект – это мощнейший инструмент, который при грамотном использовании способен демократизировать образование, сделать его персонализированным, инклюзивным и максимально эффективным. Задача высшего учебного заведения сегодня – возглавить этот процесс изменений, формируя культуру интеллектуального сотрудничества человека и машины, чтобы подготовить специалистов, готовых к вызовам завтрашнего дня. Трансформация образования невозможна без искусственного интеллекта, который входит во все сферы человеческой деятельности и именно вузы должны научить им пользоваться своих студентов для успешной профессиональной деятельности.

Литература:

1. Булаева, М.Н. Педагогические технологии и цифровые инструменты / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова, М.П. Прохорова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 1(71). – С. 53-55

2. Голмолко, Л.Е. Искусственный интеллект как инструмент роста эффективности российской легкой промышленности: от сферы образования до сферы услуг / Л.Е. Гомолко, С.В. Семенов // Нижегородский государственный инженерно-экономический университет. – Княгинино. – 2024. – С. 386-390

3. Гущин, А.В. Возможности искусственного интеллекта в образовательном процессе / А.В. Гущин, М.И. Колдина, Ю.М. Борщевская // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 1(71). – С. 198-203
4. Петров, А.Ю. Интеграция искусственного интеллекта в систему профессионального образования / А.Ю. Петров, Н.А. Шобонов, О.Н. Филатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87(4). – С. 284-287
5. Славутская, Е.В. Анализ погрешностей методов машинного обучения как основа формирования навыков их использования / Е.В. Славутская, Л.А. Славутский // Вестник Мининского Университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – 12 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). – С. 22-27
7. Филатова, О.Н. Применение искусственного интеллекта в профессиональном образовании / О.Н. Филатова, Е.В. Лукина, М.В. Гринина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82(1). – С. 470-409
8. Филатова, О.Н. Цифровые помощники профессионального обучения / О.Н. Филатова, Е.В. Барабашкина, А.А. Трифанова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2023. – № 4(66). – С. 187-190

УДК 372.881.111.1
доцент, кандидат философских наук Капустина Дарья Михайловна
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS ДЛЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ

Аннотация. В условиях глобализации и цифровой трансформации технические специалисты сталкиваются с необходимостью не только владения профильными знаниями, но и развитых soft skills. В soft skills входят коммуникативные, аналитические и управленческие компетенции. Изучение иностранного языка выступает эффективной платформой для формирования этих навыков. Данные навыки способствуют развитию межкультурной коммуникации, критического мышления, командной работы и эмоционального интеллекта. В статье подробно рассматриваются теоретические основы взаимосвязи иностранного языка и soft skills. Производится анализ современных методик их интеграции в образовательный процесс технических вузов. Актуальность данной работы состоит в особом значении soft skills. Причиной тому является образовательный процесс, который традиционно ориентирован преимущественно на формирование hard skills. К hard skills относятся специализированные технические и профессиональные компетенции. В связи с этим изучение иностранного языка приобретает дополнительное значение как инструмент развития данных компетенций. В статье приводятся практические рекомендации и примеры для преподавателей, направленные на улучшение качества подготовки специалистов в условиях быстро меняющегося мира. Рекомендации даны для студентов технических специальностей аэрокосмического и авиационного направления, изучающих иностранный язык. В статье представлена важность интеграции навыков в самостоятельную работу студентов. Представлен путь к достижению данной цели. В статье приведены основные направления развития soft skills через интеграцию языкового обучения и технических дисциплин в техническом вузе.
Ключевые слова: иностранный язык, soft skills, техническое образование, межкультурная коммуникация, критическое мышление, командная работа, эмоциональный интеллект, образовательный процесс.
Annotation. In the context of globalization and digital transformation, technical specialists are faced with the need not only to possess specialized knowledge but also to develop soft skills. Soft skills include communicative, analytical, and managerial competencies. Learning a foreign language is an effective platform for developing these skills. These skills contribute to the development of intercultural communication, critical thinking, teamwork, and emotional intelligence. This article examines in detail the theoretical foundations of the relationship between foreign language and soft skills. Modern methods for integrating them into the educational process of technical universities are analyzed. The relevance of this work lies in the special significance of soft skills. This is due to the educational process, which is traditionally focused primarily on the development of hard skills. Hard skills include specialized technical and professional competencies. In this regard, learning a foreign language takes on additional significance as a tool for developing these competencies. The article provides practical recommendations and examples for teachers aimed at improving the quality of training specialists in a rapidly changing world. Recommendations are given for students of technical specialties in aerospace and aviation fields studying a foreign language. This article discusses the importance of integrating skills into students' independent work and outlines a path to achieving this goal. It also outlines key areas for developing soft skills through the integration of language instruction and technical disciplines at a technical university.
Key words: foreign language, soft skills, technical education, intercultural communication, critical thinking, teamwork, emotional intelligence, educational process.

Введение. В настоящее время ключевой задачей в России остается совершенствование инженерного образования [3, С. 929], так как это содействует инновационному развитию и технологическому прогрессу страны. Инженерное образование должно адаптироваться к rapidly evolving market, внедряя современные методики и технологии обучения для повышения общей конкурентоспособности в глобальном контексте. Термин «навык» широко применяется в педагогике и является частью базовой триады образовательного процесса: знание – умение – навык, где навык отражает практическую готовность студентов. В современной системе высшего образования ключевым считается понятие «компетенция», которое формирует основные результаты обучения [2, С. 122]. Современный рынок труда предъявляет высокие требования к специалистам технических направлений, включая не только профессиональные компетенции, но и развитые навыки межличностного взаимодействия, адаптивности и креативности. Интерес к понятию «soft skills» начал формироваться еще в середине XX века. С тех пор ученые из разных государств активно исследуют эту тему, опираясь на знания из педагогики, психологии и социологии [8, С. 30]. В техническом высшем учебном заведении актуальность развития soft skills приобретает особое значение, поскольку образовательный процесс традиционно ориентирован преимущественно на формирование hard skills – специализированных технических и профессиональных компетенций [9, С. 91]. Soft skills – гибкие навыки, такие как коммуникация, критическое мышление, умение работать в команде и управлять эмоциями – становятся ключевыми факторами успеха в профессиональной деятельности [10, С. 179]. В этой связи изучение иностранного языка приобретает дополнительное значение как инструмент развития данных компетенций. В некоторых

высших учебных заведениях программы по развитию soft skills включены в официальную структуру учебного плана, тогда как в других преподаватели проявляют инициативу, самостоятельно создавая факультативные курсы или внедряя разработанные ими маршруты развития этих навыков непосредственно в учебный процесс [4, С. 108].

Иностранный язык как учебная дисциплина способствует значительному развитию у студентов университета дополнительных компетенций [5, С. 69]. Этот предмет предоставляет уникальные возможности для формирования навыков, необходимых в профессиональной деятельности. Активное освоение языка помогает учащимся стать более конкурентоспособными на рынке труда и эффективнее взаимодействовать в многокультурной среде.

Изложение основного материала статьи. Иностранный язык традиционно рассматривается как средство межкультурного общения и передачи информации. Однако современный подход акцентирует внимание на его роли в развитии когнитивных и поведенческих навыков. В частности, обучение иностранному языку стимулирует развитие критического мышления через анализ и интерпретацию аутентичных материалов, способствует формированию коммуникативных умений в различных контекстах, а также развивает эмоциональный интеллект через восприятие культурных различий и эмпатию. Рационально выстроенный образовательный процесс формирует у студента внутреннюю мотивацию к изучению иностранного языка, воспринимаемого как инструмент освоения профильной дисциплины. Это способствует развитию профессиональных и учебных компетенций, усложнению и углублению содержания профессиональной деятельности, а также обогащает мотивационную основу трудовой деятельности на личностном уровне [6, С. 132].

В технических вузах, где акцент делается на получение глубоких профессиональных знаний, обучение иностранным языкам представляет собой уникальную возможность для формирования и развития этих навыков [7, С. 2].

Междисциплинарный подход, который объединяет технические и гуманитарные науки, становится необходимым условием для успешного научного и практического освоения новых знаний. Изучение иностранного языка в этом контексте не только открывает доступ к мировой научной информации, но также способствует формированию важных коммуникационных навыков, необходимых для успешного выступления на международной арене.

Интеграция языкового обучения с техническими дисциплинами создает условия для оптимизации взаимодействия между студентами, преподавателями и экспертами из различных областей. Например, работа в группах над проектами, требующими знания как языка, так и техники, помогает студентам развивать умение слушать, выражать свои мысли и аргументировать свою точку зрения.

К тому же, учебные задания, включающие в себя написание отчетов, презентации или участие в дискуссиях на иностранном языке, способствуют развитию навыков критического мышления и творчества. Это, в свою очередь, повышает уровень уверенности студентов, что является важным аспектом для построения успешной карьеры.

В современных условиях, когда междисциплинарные исследования становятся все более актуальными, способность эффективно коммуницировать и сотрудничать с представителями различных профессий становится необходимым условием для достижения успеха. Поэтому обучение иностранным языкам в техническом вузе служит не только для повышения уровня языковой подготовки, но и для формирования гибкого мышления и уверенности в своих силах.

Развитие soft skills через изучение иностранного языка:

1. Межкультурная коммуникация. Изучение иностранного языка требует погружения в культуру страны изучаемого языка, что расширяет мировоззрение студентов, повышает толерантность и умение эффективно взаимодействовать с представителями различных культур. Это особенно важно для технических специалистов, работающих в международных командах и проектах.

2. Критическое мышление. Работа с аутентичными текстами и ситуациями на иностранном языке стимулирует анализ информации, выявление аргументов и формирование собственной позиции, что напрямую связано с развитием критического мышления – важного навыка в технической сфере.

3. Командная работа. Групповые проекты и дискуссии на иностранном языке способствуют развитию навыков сотрудничества, распределения ролей и совместного решения задач, что является неотъемлемой частью современной инженерной и технической практики.

4. Эмоциональный интеллект. В процессе изучения иностранного языка студенты учатся распознавать и интерпретировать невербальные сигналы, учитывать культурные особенности в коммуникации, что развивает эмпатию и способность к управлению собственными эмоциями в профессиональной среде.

В результате анализа данной темы, можно предложить следующие методические рекомендации на примере студентов технических специальностей аэрокосмического и авиационного направления, изучающих иностранный язык.

1. Использовать аутентичные материалы, отражающие реальные профессиональные ситуации. Пример задания: проанализировать видеоинтервью с инженерами аэрокосмической компании, которые обсуждают процесс проектирования нового самолета. Студенты могут смотреть, как специалисты делятся своим опытом по использованию новых технологий, объясняют проблемы, с которыми сталкиваются, и решают их. Это не только улучшает понимание технической лексики на иностранном языке, но и учит студентов подходам к решению реальных проблем.

2. Внедрять проектные и проблемно-ориентированные задания, стимулирующие командную работу и креативное мышление. Пример задания: разработка проекта, в рамках которого студенты делятся на группы для создания концепции нового экологически чистого самолета. Каждая группа должна изучить различные аспекты (аэродинамика, материалы, двигатели) и представить решение на английском языке. Это задание развивает командную работу и стимулирует креативное мышление, а также позволяет практиковать техническую лексику в контексте.

3. Организовывать ролевые игры и симуляции межкультурной коммуникации. Пример задания: проведение ролевой игры, в которой студенты примеряют на себя роли инженеров, менеджеров проектов и клиентов в международной авиастроительной компании. Сценарий может включать обсуждение бюджета, функций самолета и сроков выполнения проекта на английском языке. Это поможет студентам не только практиковать язык, но и учиться, как вести деловую беседу с представителями различных культур.

4. Применять технологии обратной связи и рефлексии для развития эмоционального интеллекта. Пример задания: после выполнения командного проекта о новом летательном аппарате можно организовать сессию обратной связи, где студенты могут делиться своим опытом, выразить свои мысли по поводу работы друг с другом и оценить успехи команды. Необходимо помочь им сформулировать, какие эмоциональные аспекты взаимодействия (например, как избежать конфликтов или оказалось важным слушать других) были полезны в процессе работы.

5. Интегрировать обучение иностранному языку с профильными техническими дисциплинами для повышения мотивации и релевантности. Пример задания: организация студенческой конференции по авиационным технологиям предоставляет уникальную возможность интегрировать обучение иностранному языку с профильными техническими дисциплинами. Студенты могут разрабатывать и представлять свои научные исследования или проекты на английском языке, что помогает им улучшать свои языковые навыки в контексте профессиональной тематики.

Эти примеры показывают, как можно интегрировать изучение иностранного языка с реальными профессиональными ситуациями в области аэрокосмической и авиационной инженерии, способствуя лучшему развитию важнейших soft skills.

Развитие мягких навыков в рамках обучения английскому языку действительно требует дополнительных временных затрат, поскольку подобные упражнения зачастую не входят в стандартные учебные курсы и программы [1, С. 98]. Однако именно здесь возникает необходимость интегрировать эти навыки в самостоятельную работу студентов.

Студентов следует поощрять к активному использованию английского языка вне аудиторных занятий, чтобы они могли самостоятельно развивать такие важные компетенции, как коммуникация, критическое мышление и креативность. Например, они могут заниматься чтением профессиональной литературы на английском, прослушиванием подкастов по своей специальности или участием в онлайн-форумах, посвященных авиационным технологиям.

Таким образом, основные направления развития soft skills через интеграцию языкового обучения и технических дисциплин в техническом вузе можно представить в виде следующей таблицы (таблица 1).

Таблица 1

Основные направления развития soft skills через интеграцию языкового обучения и технических дисциплин в техническом вузе

Направление	**Описание**	**Пример / Методика**
Интеграция языкового обучения и технических дисциплин	Оптимизация взаимодействия между студентами, преподавателями и экспертами через совместные проекты	Работа в группах над проектами, требующими знаний языка и техники; развитие навыков аргументации
Развитие критического мышления и творчества	Использование заданий на иностранном языке (отчёты, презентации, дискуссии)	Написание отчётов и участие в дискуссиях на иностранном языке
Междисциплинарные коммуникации	Способность эффективно сотрудничать с представителями разных профессий	Формирование гибкого мышления и уверенности через изучение языка
Межкультурная коммуникация	Погружение в культуру страны изучаемого языка, расширение мировоззрения	Изучение культурных особенностей, повышение толерантности
Критическое мышление	Анализ информации, формирование собственной позиции	Работа с аутентичными текстами и ситуациями
Командная работа	Развитие навыков сотрудничества, распределения ролей и совместного решения задач	Групповые проекты и дискуссии на иностранном языке
Эмоциональный интеллект	Распознавание невербальных сигналов, управление эмоциями	Учёт культурных особенностей и развитие эмпатии
Методические рекомендации	Использование аутентичных материалов, проектных заданий, ролевых игр	Видеоинтервью инженеров; Проект экологически чистого самолёта; Ролевые игры в международных компаниях

Выводы. Иностранный язык является не только средством коммуникации, но и эффективным инструментом развития soft skills, необходимых техническим специалистам в современном глобализированном профессиональном пространстве. Интеграция языкового обучения с формированием гибких навыков способствует подготовке конкурентоспособных специалистов, способных эффективно взаимодействовать в многонациональных командах и адаптироваться к быстро меняющимся условиям труда. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой комплексных методик и оценкой их эффективности в различных технических образовательных контекстах.

Литература:

1. Абалян, Ж.А. Развитие soft skills у студентов неязыковых вузов при смешанном обучении на занятиях по английскому языку. Ученые записки Российского государственного социального университета / Ж.А. Абалян – Москва, 2022. – Т. 21. – № 2(163). – С. 96-103

2. Ануфриева, Т.Н. Контент-анализ понятия «гибкие навыки» (soft skills) / Т.Н. Ануфриева // Вестник Томского государственного педагогического университета. – Москва, 2023. – № 2(226). – С. 120-132

3. Гунина, Н.А. Формирование гибких навыков в процессе изучения элективной дисциплины «Английский язык в межкультурной коммуникации» / Н.А. Гунина // Вестник Тамбовского университета – 2024. – Т. 29. – № 4. – С. 927-938

4. Емельянова, Э.Л. Средства формирования «мягких» навыков у студентов вуза / под ред. Э.Л. Емельянова // Профессиональное образование и рынок труда: Сборник научных трудов. – 2024. – Т. 12. – № 1(56). – С. 105-115

5. Ивонина А.И. Современные направления теоретических и методических разработок в области управления: роль soft skills и hard skills в профессиональном и карьерном развитии сотрудников / А.И. Ивонина, О.Л. Чуланова, Ю.М. Давлетшина // Науковедение: интернет-журнал. – 2017. – Т. 9. – № 1. – URL: https://naukovedenie.ru/PDF/90EVN117.pdf

6. Крылова, А.С. Повышение эффективности формирования компетенций по иностранному языку у магистров в техническом вузе / А.С. Крылова, Е.Ю. Лаптева, Ж.И. Айтуганова // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 66-3 – С. 131-134

7. Лабзина, П.Г. Междисциплинарне взаимодействие как условие развития гибких навыков студентов ВУЗА / П.Г. Лабзрна, С.Г. Меньшенина // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 2(35). – 2 с.

8. Мамонтова, Н.Ю. Интеграция технологии формирования гибких умений в обучение иностранным языкам в техническом вузе / Н.Ю. Мамонтова // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2022. – № 9. – С. 17-34

9. Прибыткова, О.В. Формирование навыков soft skills при изучении иностранного языка в техническом вузе / Е.Ю. Пономарева, Н.И. Рыжкова // Современные проблемы гуманитарных и общественных наук. – 2022. – № 5(42). – С. 91-96

10. Сметанина, М.Ю. Пути развития «soft skills» в процессе обучения иностранному языку в вузе / М.Ю. Сметанина, А.С. Бобровская, Н.А. Бобровская [и др.] // Педагогическое образование. – 2024. – Т. 5. – № 6. – С. 177-183

УДК 378.1
доцент, кандидат философских наук Капустина Дарья Михайловна
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)
старший преподаватель Николаева Мария Владимировна
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ

Аннотация. Актуальность темы исследования обусловлена усилением внимания государства и общества к вопросам патриотического воспитания молодежи в условиях современных геополитических вызовов и социокультурных трансформаций. Цель исследования заключается в теоретическом обосновании психолого-педагогических основ деятельности куратора по патриотическому воспитанию с применением инновационных технологий. Задачи исследования включают: анализ психолого-педагогической литературы по вопросам патриотического воспитания; определение роли куратора в этом процессе; выявление особенностей применения инновационных технологий в патриотическом воспитании молодежи. Методология исследования основана на системном подходе и включает в себя методы общенаучной группы (анализ, синтез, систематизация, обобщение), а также специальные методы: историографический анализ научной литературы по теме исследования; описательный анализ, качественный анализ. По итогу проведенного исследования были сформулированы следующие выводы: успешное патриотическое воспитание строится на принципах гуманизма, личностно-ориентированного подхода, активности и самостоятельности обучающихся. Применение инновационных технологий способствует повышению мотивации к изучению истории и культуры Отечества, формированию позитивного образа страны и развитию чувства гордости за свою Родину.
Ключевые слова: патриотическое воспитание, инновационные технологии, принципы гуманизма, воспитательная работа, кураторство, образ страны, история, культура, инновационные технологии.
Annotation. The research relevance is due to the increased attention of the state and society to the issues of patriotic education of young people in the context of modern geopolitical challenges and socio-cultural transformations. The research goal is to theoretically substantiate the psychological and pedagogical foundations of the curator's activities in patriotic education using innovative technologies. The research objectives include: analysis of psychological and pedagogical literature on patriotic education; determining the role of the curator in this process; identification of the features of the use of innovative technologies in the patriotic education of young people. The research methodology is based on a systematic approach and includes the methods of the general scientific group (analysis, synthesis, systematization, generalization), as well as special methods: historiographical analysis of scientific literature on the topic of research; descriptive analysis, qualitative analysis. Based on the results, the following conclusions were formulated: successful patriotic education is based on the principles of humanism, personality-oriented approach, activity and independence of students. The use of innovative technologies contributes to increasing motivation to study the history and culture of the Fatherland, the formation of a positive image of the country and the development of a sense of pride in their Motherland.
Key words: patriotic education, innovative technologies, principles of humanism, educational work, curatorship, the image of the country, history, culture, innovative technologies.

Введение. Актуальность темы исследования состоит в том, что в современном мире воспитание патриотически настроенной молодежи играет важную роль для формирования национальной и социокультурной идентичности личности. Деятельность куратора в контексте патриотического воспитания, опирающаяся на психолого-педагогические принципы, подразумевает комплексное воздействие на личность обучающегося с целью формирования устойчивой гражданской позиции и чувства принадлежности к своей стране. В рамках данного процесса, согласно современным исследованиям, необходимо учитывать темпы и особенности развития личности. При этом преподавателю вуза или учителю в школе, выполняющих роль куратора по патриотическому воспитанию, приходится адаптировать методы и формы работы к индивидуальным потребностям и возрастным особенностям обучающихся.

В ходе работы с молодежью по патриотическому воспитанию важным аспектом является учет психологических механизмов формирования ценностных ориентаций. Согласно теории когнитивного диссонанса Л. Фестингера, необходимо создавать условия, при которых у обучающихся возникает потребность в пересмотре своих убеждений и ценностей в сторону патриотических идеалов [11, С. 253]. Такая цель может быть достигнута путем организации дискуссий, моделирования ситуаций морального выбора и анализа исторических событий, значимых для развития страны. При этом, по мнению исследователей, педагогическое воздействие должно быть направлено не на прямое навязывание идеологии, а на создание условий для самостоятельного формирования патриотических убеждений у молодого поколения [11, С. 252].

Изложение основного материала статьи. Для повышения эффективности патриотического воспитания также необходимо применение таких инновационных технологий, как интерактивные платформы, виртуальные экскурсии и мультимедийные ресурсы.

Инновационные технологии также открывают широкие возможности для реализации принципов развивающего обучения. Использование геймификации, проектной деятельности и социальных сетей позволяет создать интерактивную образовательную среду для формирования устойчивой патриотической ориентации личности [7, С. 319]. При этом необходимо учитывать риски, связанные с распространением дезинформации и манипуляций в информационном пространстве: куратор по патриотической работе должен обладать специальными коммуникативными компетенциями в области медиаграмотности и критического мышления, чтобы помочь обучающимся анализировать информацию и формировать собственное мнение на основе объективных данных [8, С. 20].

Историография изучаемой темы очень обширна и включает в себя труды как отечественных, так и зарубежных исследователей.

В частности, методические аспекты изучения системы патриотического воспитания в современных условиях отражены в работах таких авторов, как А.А. Афонин [1], В.И. Боев [2], В.В. Голуб, А.Е. Иванов [3], М.С. Гутник [4], О.В. Коновалова, А.С. Шерстяных [5], Е.В. Кузнецов [6], Т.М. Назаренко-Матвеева [7], Ю.А. Реент [8], С.П. Цаплина [9] и др.

Некоторые теоретические концепции воспитания молодежи с точки зрения патриотического воспитания рассмотрены в исследованиях таких авторов, как А. Фарах [10], Дж. Магамба, В. Вильямс, М. Махадих [11], Л. Ванг [12], Дж. Янг, Дж. Чоу, Я. Пан, Ч. Лью, Х. Денг [13], Ю. Инжун, Э.Д. Хименес [14] и др.

Применение инновационных технологий с учетом психолого-педагогических принципов деятельности куратора по патриотическому воспитанию. С педагогической точки зрения, деятельность куратора по патриотическому воспитанию должна опираться на комплекс психолого-педагогических принципов, теоретических положений и эмпирических данных,

определяющих эффективность формирования гражданской идентичности и ценностных ориентаций личности [13, С. 161]. При этом основополагающим является принцип сознательности и активности, предполагающий вовлечение обучающихся в осмысленную деятельность, направленную на познание истории, культуры и традиций своей страны. В современных исследованиях доказано, что активное участие в патриотических мероприятиях, дискуссиях и проектах способствует формированию осознанного чувства принадлежности к Родине и готовности к защите ее территорий от внешних врагов [12, С. 92].

Другим важным принципом является учет половозрастных и индивидуальных особенностей обучающихся, поскольку патриотическое воспитание должно быть адаптировано к когнитивным и эмоциональным возможностям обучающихся различных возрастных групп [12, С. 93]. Использование разнообразных методов и форм работы, учитывающих интересы и потребности каждого обучающегося, повышает мотивацию и эффективность воспитательного процесса: формы работы со школьниками и со студентами в области патриотического воспитания должны различаться. Например, для школьников среднего звена целесообразно использовать игровые формы и интерактивные занятия, а для старших школьников и студентов – проектную деятельность и научно-исследовательские работы по вопросам, касающимся героической истории страны.

Еще один важный аспект психолого-педагогического характера – это принцип культуросообразности деятельности куратора по патриотическому воспитанию. Данный принцип предполагает интеграцию патриотического воспитания в контекст национальной культуры: куратор должен создавать условия для изучения и освоения культурного наследия, способствующего формированию у обучающихся уважения к истории и народу своей страны. Использование произведений искусства, литературы и фольклора в воспитательном процессе позволяет сформировать эмоциональную связь с Родиной и укрепить чувство национальной гордости у молодого поколения [12, С. 95].

Еще один важный принцип – гуманистической направленности воспитания – предполагает формирование у обучающихся уважения к правам и свободам человека, независимо от национальной или религиозной принадлежности. Иными словами, патриотизм не должен противоречить общечеловеческим ценностям, а наоборот, способствовать развитию толерантности, взаимопонимания и сотрудничества между народами. Куратор должен акцентировать внимание на позитивных аспектах истории и культуры, избегая разжигания национальной розни и ксенофобии.

Применение инновационных технологий в работе куратора по патриотическому воспитанию должно осуществляться с учетом вышеизложенных психолого-педагогических принципов, что предполагает интеграцию современных достижений науки и техники в традиционные методы формирования гражданской идентичности и духовно-нравственных ценностей. В условиях динамично меняющейся социокультурной среды, использование интерактивных платформ, мультимедийных ресурсов и технологий виртуальной (VR) и дополненной реальности (AR) позволяет существенно повысить вовлеченность обучающихся в процесс патриотического воспитания. Согласно современным эмпирическим исследованиям, применение иммерсивных технологий в образовании способствует более глубокому эмоциональному восприятию исторических событий, формированию эмпатии, чувства долга перед Отечеством у молодого поколения [14, С. 4].

Тем не менее, следует отметить, что эффективность инновационных подходов напрямую зависит от учета психолого-педагогических особенностей целевой аудитории. Куратор, выступая в роли фасилитатора и медиатора, должен адаптировать технологические решения к возрастным и индивидуальным характеристикам обучающихся, а также к их уровню подготовки в гуманитарных областях знаний: без понимания основных векторов исторического развития и взаимодействия с другими странами невозможно понять и те подвиги, который совершались предками во имя защиты своей Родины. Например, принцип деятельностного подхода требует активного участия обучающихся в процессе обучения и воспитания, который может быть реализован с помощью проектной деятельности, дискуссионных площадок и онлайн-форумов, стимулирующих критическое мышление и гражданскую ответственность.

Внедрение цифровых инструментов в практику патриотического воспитания требует от куратора не только технической компетентности, но также понимания принципов педагогического дизайна и эргономики образовательной среды: в процессе воспитательной работы необходимо обеспечить доступность и удобство использования информационных ресурсов, а также предоставить обучающимся необходимую поддержку в процессе поиска информации на патриотическую тематику. Анализ пользовательского опыта и метрик вовлеченности позволяет оценить эффективность применяемых технологий и внести необходимые коррективы в процесс воспитания патриотизма у молодого поколения [13, С. 147].

По мнению исследователей, оценка результативности использования инновационных технологий в патриотическом воспитании должна проводиться на основе комплексного анализа динамики личностных и социальных показателей обучающихся [12, С. 92]. Применение таких диагностических инструментов, как анкетирование, тестирование и экспертные оценки, позволяет выявить изменения в ценностных ориентациях, уровне гражданской активности и готовности к защите интересов Отечества. При этом только систематический мониторинг и обратная связь позволят обеспечить возможность оптимизации образовательного процесса и достижения поставленных целей в области патриотического воспитания [11, С. 232].

Необходимо отметить, что интеграция инновационных технологий в систему патриотического воспитания также подразумевает разработку и внедрение специализированного программного обеспечения и приложений, ориентированных на формирование у обучающихся знаний об истории, культуре и традициях страны.

На наш взгляд, создание интерактивных карт, виртуальных музеев и образовательных игр способствует более глубокому и наглядному изучению исторических событий и культурного наследия страны. Согласно исследованиям, использование геймифицированных подходов в образовании повышает мотивацию обучающихся и способствует более прочному усвоению учебного материала по гуманитарным дисциплинам. При этом ключевым аспектом является обеспечение достоверности и научности представляемой информации, что требует привлечения квалифицированных историков, культурологов и педагогов к разработке учебного контента [10, С. 216].

В частности, применение технологий анализа больших данных (Big Data) позволяет выявлять тенденции и закономерности в отношении обучающихся к патриотическим ценностям и гражданской идентичности. Анализ данных о посещаемости мероприятий, активности в социальных сетях и участии в волонтерских проектах позволяет куратору по воспитательной работе получить объективную картину эффективности применяемых методов и инструментов. На основе полученных данных можно разрабатывать индивидуальные образовательные траектории, учитывающие индивидуальные потребности и интересы обучающихся. В то же время, этический аспект использования интеллектуальных технологий в сфере воспитания молодежи требует соблюдения конфиденциальности личных данных и обеспечения прозрачности алгоритмов анализа [9, С. 68].

Кроме того, перспективным направлением является использование технологий искусственного интеллекта (далее – ИИ) для автоматизации рутинных задач куратора по воспитательной работе и повышения эффективности образовательного процесса. Интеллектуальные технологии могут быть использованы для разработки чат-ботов, отвечающих на вопросы обучающихся, для автоматической проверки заданий и формирования индивидуальных рекомендаций по обучению [8, С. 19].

Искусственный интеллект в работе куратора по воспитательной работе может быть также использован для анализа

тональности текстовых данных, извлекаемых из онлайн-форумов и образовательных платформ, который позволяет оценить эмоциональное восприятие обучающимися патриотических инициатив и гражданских ценностей [7, С. 314]. Методы машинного обучения, такие как Support Vector Machines (SVM) и рекуррентные нейронные сети (RNN), могут быть использованы для классификации текстов по эмоциональной окраске (позитивная, негативная, нейтральная), что дает возможность оперативно реагировать на возникающие негативные тенденции и корректировать стратегии воспитания патриотизма. Необходимо также отметить, что точность таких моделей напрямую зависит от качества и объема размеченных данных, а также от выбора релевантных признаков для текстологического анализа. Данный метод позволяет анализировать большое количество анкет с ответами школьников или студентов, исключая при этом «человеческий фактор» субъективной оценки.

Выводы. По итогу проведенного исследования можно сформулировать следующие выводы:

1) Внедрение инновационных технологий в практику патриотического воспитания, осуществляемого куратором, представляет собой перспективное направление развития образовательной деятельности. Однако, эффективность данного подхода напрямую зависит от интеграции этих технологий с психолого-педагогическими принципами, что обеспечивает формирование у обучающихся не только знаний и представлений о патриотизме, но также ценностного отношения к Родине, готовности к ее защите и служению интересам своей страны.

2) Перспективы дальнейших исследований в данной области связаны с разработкой и апробацией конкретных методических рекомендаций по применению инновационных технологий в патриотическом воспитании, ориентированных на различные возрастные группы обучающихся и специфику образовательной среды. Системное и научно обоснованное применение инновационных технологий с учетом психолого-педагогических принципов деятельности куратора является ключевым фактором успешной реализации задач патриотического воспитания в современных условиях.

Литература:

1. Афонин, А.А. Патриотическое воспитание молодежи как фактор обеспечения национальной безопасности современной России / А.А. Афонин // Будущее национального права: проблемы и перспективы правового регулирования отношений: сборник статей по результатам международной научно-практической конференции. – Калининград, 2024. – С. 9-14

2. Боев, В.И. Добровольчество как направление патриотического воспитания среди молодежи России / В.И. Боев // Наука и общество: проблемы и перспективы взаимодействия в современном мире: сборник статей II Международной научно-практической конференции. – Петрозаводск, 2024. – С. 248-251

3. Голуб, В.В. Формирование мотивационной сферы профессиональной деятельности в сфере рискосодержащих профессий / В.В. Голуб, А.Е. Иванов // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-2. – С. 201-203

4. Гутник, М.С. К вопросу политики в сфере патриотического воспитания молодежи как неотъемлемого компонента духовно-нравственной безопасности России / М.С. Гутник; сост. Н.А. Лебедева // Потенциал социально-гуманитарного знания в решении актуальных проблем системы исполнения уголовных наказаний в России и за рубежом: сборник материалов II международного конкурса научных разработок на русском и английском языках. – Пермь, 2021. – С. 43-47

5. Коновалова, О.В. Патриотическое воспитание в вузах системы МВД России (на примере сибирского юридического института МВД России) / О.В. Коновалова, А.С. Шерстяных; отв. ред. Д.В. Ким // Актуальные проблемы борьбы с преступностью: вопросы теории и практики: материалы XXIII международной научно-практической конференции: в 2-х ч. – 2020. – Ч. 1. – С. 57-59

6. Кузнецов, Е.В. Работа кураторов учебных групп в образовательных организациях системы МВД России по патриотическому воспитанию курсантов / Е.В. Кузнецов // Подготовка кадров для силовых структур: современные направления и образовательные технологии: сборник материалов двадцать второй всероссийской научно-методической конференции: в 2-х т. – 2017. – Т. 1. – С. 237-240

7. Назаренко-Матвеева, Т.М. Развитие патриотического воспитания в России и за рубежом: проблемы и перспективы взаимодействия России и Индонезии / Т.М. Назаренко-Матвеева // Конференциум АСОУ: сборник научных трудов и материалов научно-практических конференций. – 2019. – № 1. – С. 313-320

8. Реент, Ю.А. Проблемы патриотического воспитания и формы его реализации в образовательных организациях высшего образования правоохранительных органов России / Ю.А. Реент // Юрист ВУЗа. – 2023. – № 7. – С. 18-24

9. Цаплина, С.П. Состояние и перспективы патриотического воспитания молодёжи в современной России / С.П. Цаплина // Символ науки: международный научный журнал. – 2021. – № 12-2. – С. 67-68

10. Farah, A. Exploring the Influence of Humanistic Psychology on Adult Education Practices / A. Farah // In book: Exploring Adult Education Through Learning Theory. – 2024. – P. 215-226

11. Mugambwa, J. Students Leadership and Humanistic Management Practices in Higher Education Institutions / J. Mugambwa, W. Williams, M. Mahadih // Humanistic Management in the Public Sector. – 2025. – P. 231-260

12. Wang, L. A Review on Humanistic Psychology and Its Application to Education / L. Wang // Lecture Notes in Education Psychology and Public Media. – 2024. – Vol. 36. – №. 1. – P. 91-96

13. Yang, J. Exploring and practicing trans-cultural humanistic education for medical students based on life education / J. Yang, J. Zhou, Y. Pan, Ch. Liu, H. Deng // Frontiers in Education. – 2024. – P. 146-189

14. Yingrong, Yu. Investigating on Humanistic Quality Education in Medical Schools in Shandong Province as Basis for Proposed Management Intervention Program / Yu Yingrong, E.D. Jimenez // International Journal for Multidisciplinary Research. – 2025. – № 6. – 1 p.

УДК 378
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры теории и практики иностранных языков Карандеева Людмила Георгиевна
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (г. Москва);
директор, кандидат педагогических наук, доцент Петровский Александр Михайлович
Дзержинский политехнический институт (филиал) Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель кафедры туризма и гостеприимства Ткачева Мария Александровна
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье определено, что возможности цифровых инструментов с точки зрения их влияния на совершенствование личности студентов являются актуальным предметом исследования, поскольку цифровые технологии и искусственный интеллект регулярно выходят на более высокий уровень. Рассмотрено влияние цифровых инструментов на творческие способности, духовно-нравственное совершенствование, их применение с целью реализации профессионально ориентированной деятельности обучающихся, а также сложности, к которым это может привести. Изучены принципы использования цифровых технологий для повышения качества образовательного процесса. Представлены результаты исследования, проведенного с целью установления мнения молодежи о личностном развитии и влиянии цифровых инструментов на данный процесс. Установлено что, во-первых, обучающиеся заинтересованы в развитии по различным направлениям – интеллектуальному, физическому, эмоциональному, социальному, творческому, духовно-нравственному. Во-вторых, студенты отмечают, что цифровые инструменты значительно облегчают деятельность по совершенствованию своих личностных и профессиональных качеств, знаний, умений и навыков. Таким образом, их правильная интеграция в образовательный процесс модернизирует его и делает соответствующим духу времени и запросам студентов.

Ключевые слова: личностное развитие, студент, образовательный процесс, самосовершенствование, образовательная организация, педагог, цифровые инструменты, цифровые технологии.

Annotation. The article determines that the possibilities of digital tools in terms of their impact on the improvement of students' personality are an urgent subject of research, since digital technologies and artificial intelligence regularly reach a higher level. The influence of digital tools on creativity, spiritual and moral improvement, their use in order to implement professionally oriented activities of students, as well as the difficulties this can lead to, is considered. The principles of using digital technologies to improve the quality of the educational process have been studied. The results of a study conducted to establish the opinion of young people about personal development and the impact of digital tools on this process are presented. It has been established that, firstly, students are interested in developing in various areas – intellectual, physical, emotional, social, creative, spiritual and moral. Secondly, students note that digital tools make it much easier to improve their personal and professional qualities, knowledge, and skills. Thus, their proper integration into the educational process modernizes it and makes it relevant to the spirit of the times and the needs of students.

Key words: personal development, student, educational process, self-improvement, educational organization, teacher, digital tools, digital technologies.

Введение. На сегодняшний день уже для всех стало очевидно, что приобретение знаний и высокие академические показатели – это не единственное, что отличает достойного обучающегося и выпускника учебного заведения. Все чаще поднимается вопрос о всесторонней подготовке студентов к профессиональной деятельности, а также о повышении уровня их личностного развития, которое во многом предопределяет его успехи в различных направлениях. Для этого в образовательных организациях функционируют подразделения, организующие мероприятия, в которых обучающиеся могут проявить себя и поучаствовать в их проведении. Ярким примером этого является деятельность студенческого совета, в состав которого входят инициативные и перспективные представители молодежи. При этом в его структуре выделяются разные сектора, за каждым из которых закреплен один из аспектов студенческой жизни. Несмотря на отличия в содержании их деятельности, все они выполняют задачу по развитию личности обучающихся и внесению разнообразия в их будни.

Использование цифровых технологий в образовательных организациях в учебное и внеучебное время стало настолько привычным, что на них строится вся деятельность – в основе занятий лежат компьютерные презентации, на концертах воспроизводятся аудио- и видеоматериалы, а интерактивные доски, облачные хранилища и различные цифровые сервисы значительно облегчают работу педагогов и студентов. В результате они могут посвятить время, затрачиваемое на выполнение каких-либо однообразных действий, непосредственному изучению материала или созданию проектов.

Изложение основного материала статьи. Возможности цифровых инструментов с точки зрения их влияния на совершенствование личности студентов являются актуальным предметом исследования, поскольку цифровые технологии и искусственный интеллект постоянно выходят на более высокий уровень. Данный вопрос требует регулярного освещения для того, чтобы с одной стороны, использовать их при обучении и воспитании студентов, а с другой – предотвращать их чрезмерное использование обучающимися, например, вместо самостоятельного выполнения работы.

Ценность творческих способностей и уникальности в современном мире стремительно растет, поэтому учебные заведения должны учить не стандартному образу действий, а нахождению новых подходов и формированию собственного видения. М.А. Шубин отмечает, что для этого нужно использовать медиапространство и включать его элементы в образовательную среду. Сочетание его с творческой деятельностью студентов имеет ряд специфических черт, одной из которых является превалирование аудиовизуальных способов представления и восприятия информации. Результатом работы зачастую становится информационный продукт, который основывается на распространенных в медиапространстве идеях, а эффективность работы определяется степенью личной заинтересованности студента. Автор подчеркивает, что помимо творческого потенциала в таком случае развиваются другие навыки, лежащие в основе взаимодействия и коммуникации, в том числе, информационная грамотность, а также стремление к осуществлению инновационной деятельности [9]. Таким образом, медиаобразование – это процесс, при котором студенты и педагоги учатся комбинировать элементы настоящей и виртуальной действительности, чтобы реализовать свои творческие замыслы и усовершенствовать познания в какой-либо области. Медиапространство может использоваться при обучении всех студентов независимо от направления их подготовки, но оно должно учитываться при определении содержания и цели заданий.

Значение цифровых технологий в современной научной литературе рассматривается и с точки зрения духовно-нравственного совершенствования личности. А.И. Меремьянина, Т.В. Веревкина, А.В. Сиверина, Т.А. Шиляева отмечают,

что для этого образовательный процесс должен быть модернизирован и организован с использованием мультимедийных устройств и сервисов, так как это будет способствовать возрастанию заинтересованности к преподносимой информации. Кроме того, цифровые инструменты делают книги, пособия, учебники, лекции, видеоуроки, аудиоподкасты и другой материал, который может использоваться для приобретения знаний и подготовки к занятиям, более доступным [7]. Нравственное воспитание в настоящее время является одним из наиболее важных направлений наряду с развитием патриотизма, гражданственности и укреплением традиционных ценностей. В условиях, когда посредством онлайн-платформ осуществляется негативное воздействие на сознание людей, необходимо их использовать в обратном ключе, показывая студентам открывающиеся с их помощью возможности, например, демонстрировать обучающие фильмы, знакомить с полезными каналами, блогами и группами.

Немаловажное значение имеет способность цифровых инструментов положительно влиять на студенческое общение, которое может вестись как в очной форме, так и в режиме онлайн. Кроме того, они делают доступным проведение профессионально ориентированной деятельности обучающихся с помощью дистанционных технологий. М.С. Чванова, И.А. Киселева, Д.В. Подлесный предлагают использовать онлайн-платформы для организации практик, стажировок, прохождения различных курсов, а также для работы в качестве фрилансера (когда студент самостоятельно находит задания для выполнения их за согласованную с заказчиком стоимость). В результате обучающиеся перестают рассматривать интернет-пространство лишь как развлечение и начинают самореализовываться, что впоследствии может положительно сказаться на их жизнедеятельности. Студенты приобретают опыт взаимодействия с обучающимися из разных учебных заведений и городов и со специалистами, которые уже имеют трудовой опыт в выбранной ими для обучения сфере. Проведенная авторами опытно-экспериментальная работа показывает, что несмотря на достаточную степень усвоения знаний и приобретения навыков представителями контрольной и экспериментальной групп, у вторых были в большей степени выражены вовлеченность в процесс, мотивация, заинтересованность и удовлетворенность [8].

Изучение цифровых инструментов с точки зрения их влияния на создание дополнительных стимулов для студентов является целесообразным и проводится регулярно современным исследователями из образовательных учреждений разных типов. Л.В. Лазарева, Н.М. Стяжкова отмечают, что для этого необходимо тщательно выбирать тот или иной инструмент, оценивая его пользу для освоения конкретной профессии. Например, социальные сети отлично подходят для подготовки специалистов в сфере рекламы, но будут малоценны для бухгалтеров [4]. Важно, чтобы студенты видели смысл использования цифровых технологий, так как в ином случае они не будут понимать значимость преподносимой с их помощью информации.

М.М. Намаева, М.А. Аслаханов обращают внимание, что для повышения качества образовательного процесса применение цифровых инструментов должно проводиться в соответствии с рядом принципов:

– принцип направленности на развитие нестандартного мышления;

– принцип регулярности и последовательности;

– принцип активного взаимодействия студентов и педагогов;

– принцип учета индивидуальных особенностей (запросов, затруднений, возможностей);

–принцип направленности на инновационное и креативное обучение;

– принцип высокой информационной просвещенности преподавателей (необходимо, чтобы они свободно владели способами работы с цифровыми инструментами и делали это не хуже, чем обучающиеся) [6].

При этом становится очевидным, что внедрение цифровых технологий не может пройти бесследно для психики студентов, так как несмотря на большой потенциал, они должны применяться планомерно, без резких метаморфоз. По мнению О.В. Ванновской, цифровая образовательная среда создает обстановку многозадачности, что впоследствии приводит к снижению внимания, ухудшению познавательных способностей и аналитических навыков. Кроме того, она выводит коммуникацию на другой уровень, где невербальные знаки утрачивают свое первоначальное значение. Полная замена традиционных методов обучения цифровыми может также отразиться на процессе социализации, так идентификация себя как части учебной группы является важным этапом становления личности. Помимо перечисленного, зачастую у обучающихся возникают трудности с самодисциплиной и распределением времени [1]. В.Н. Мезинов подчеркивает, что цифровые инструменты в образовательном пространстве предоставляют большую свободу действий его субъектам, благодаря чему они могут самореализовываться и повышать свою компетентность – профессиональную, личностную, коммуникативную, эмоциональную. При этом самого факта их использования недостаточно для получения очевидных результатов, для этого необходима психологически безопасная образовательная среда, при которой устанавливаются партнерские и доверительные отношения между студентами и педагогами [5]. Таким образом, роль педагога в цифровой образовательной среде изменилась, но не стала менее важной, поскольку цифровая трансформация связана с рядом рисков для личностного развития студентов, которые нуждаются в опытном наставнике, способном при возникновении трудностей направить их по нужному пути и помочь справиться со стрессом.

С целью установления мнения молодежи о личностном развитии и влиянии цифровых инструментов на данный процесс было проведено исследование, респондентами которого стали 118 студентов 2-4 курсов Российского университета дружбы народов им. Патриса Лумумбы, Дзержинского политехнического института и Института пищевых технологий и дизайна. Для этого во втором семестре 2024-2025 учебного года на платформе Яндекс.Формы были размещены составленные для опроса вопросы. Полученные ответы были изучены и обработаны для составления выводов.

С тем, что включение цифровых инструментов в образовательный процесс является целесообразным и оправданным согласились все опрошенные (100%). Сегодняшние студенты – это люди, которые уже в школе столкнулись с переходом на дистанционное обучение, а потому с годами элементы цифровой образовательной среды стали для них естественны и необходимы, поэтому такой результат не является удивительным.

Далее студентам был задан вопрос, нацеленный на определение их понимания личностного развития. К нему отнесли совершенствование по следующим направлениям:

– интеллектуальное (приобретение профессиональных знаний и расширение кругозора);

– эмоциональное (формирование стрессоустойчивости, умения осознавать свои чувства, эмоции, потребности и понимать чувства окружающих);

– социальное (развитие умения осуществлять эффективную коммуникацию и разрешать возникающие споры);

– физическое (поддержание физической формы и обеспечение здоровья посредством проведения регулярных занятий спортом и своевременных медицинских обследований);

– духовно-нравственное (развитие качеств, которые составляют портрет достойного человека, гражданина, семьянина, соответствующих национальным традиционным ценностям);

– творческое (реализация себя в креативной сфере, формирование творческого подхода к решению проблем). Результаты показывают, что личностное развитие – это многоаспектный процесс, поэтому выбор лишь определенных направлений не приведет к полноценному результату, однако очевидно, что каждое из них требует приложения больших

усилий и времени, а потому достижение баланса – это сложная, но необходимая задача. Гармоничное развитие необходимо для недопущения эмоционального, физического и профессионального выгорания.

Следующим был задан вопрос о том, какое направление развития личности доминирует в повседневной жизни респондентов. Большинство студентов выбрали интеллектуальное развитие (39,8%), это может быть связано с тем, что учеба для многих обучающихся находится на первом месте. Далее расположились физическое (22,1%) и творческое развитие (11%) – в настоящее время занятия спортом, поддержание здоровья, а также творческое самовыражение относятся к современным трендам, что также приводит к снижению количества молодых людей, ведущих аморальный образ жизни. Важность эмоционального развития отметили 10% опрошенных, а социального и духовно-нравственного – 9,3% и 7,8% соответственно. Стоит отметить, что обучение в образовательной организации – это деятельность, при которой одновременно происходит совершенствование человека сразу по нескольких направлениям, так как он приобретает знания, опыт общения, создания творческих проектов, а также испытывает воспитательное воздействие.

В завершение опроса студентам было предложено указать, какие позитивные перемены в их личностном развитии благодаря цифровым инструментам они могут отметить. Были получены следующие результаты: повышение уровня знаний и расширение кругозора благодаря доступности информации и учебного материала независимо от времени и места, а также прохождению онлайн-курсов (100%), развитие креативности благодаря увлечению цифровым искусством и использованию цифровых инструментов для создания творческих проектов в ходе учебного процесса (74,6%), улучшение навыков взаимодействия в результате общения с разными людьми в виртуальном мире (50%), улучшение физической формы вследствие распространения приложений с тренировками и советами по правильному питанию (42,4%), знакомство с фильмами, литературой и другими произведениями, делающими акцент на духовно-нравственном развитии (25,4%), улучшение психического состояния в результате использования платформ для получения психологических консультаций в дистанционном режиме (11%).

Выводы. Цифровые инструменты, с которыми взаимодействуют студенты в учебное время и в повседневной жизни, становятся незаменимым помощником для современного человека. Несмотря на определенные особенности и возможные негативные последствия их использования, они должны быть грамотно встроены в любую из сфер деятельности, так как при правильном применении и педагогической поддержке они вносят большой вклад в развитие личности обучающихся.

Проведенное исследование показало, что, во-первых, обучающиеся заинтересованы в развитии по различным направлениям – интеллектуальному, физическому, эмоциональному, социальному, творческому, духовно-нравственному. Во-вторых, студенты отмечают, что цифровые инструменты значительно облегчают деятельность по совершенствованию их личностных и профессиональных качеств, знаний, умений и навыков. Таким образом, их правильная интеграция в образовательный процесс модернизирует его и делает соответствующим духу времени и запросам обучающихся.

Литература:

1. Ванновская, О.В. Воздействие цифровой образовательной среды вуза на личность и психику обучающихся / О.В. Ванновская // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2023. – № 3. – С. 82-96

2. Воронин, А.И. 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. – 3 с. – DOI: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-1-3

3. Игнатьева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1(46). – DOI: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-1-2

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

5. Мезинов, В.Н. Цифровая образовательная среда вуза как стимулирующий фактор профессионально-личностного развития будущего учителя / В.Н. Мезинов // Вестник Северо-Осетинского государственного университета им. К.Л. Хетагурова. – 2022. – № 1. – С. 99-106

6. Намаева, М.М. К вопросу об интеграции информационных технологий в образование / М.М. Намаева, М.А. Аслаханов // Муниципальное образование: инновации и эксперимент. – 2025. – № 2(99). – С. 34-38

7. Современные тенденции развития системы образования в духовно-нравственном воспитании молодого поколения / А.И. Меремьянина, Т.В. Веревкина, А.В. Сиверина, Т.А. Шиляева // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 3-1. – С. 292-299

8. Чванова, М.С. Формирование профессионально-ценностных ориентаций студентов в процессе интернет-социализации в международном профессиональном сообществе / М.С. Чванова, И.А. Киселева, Д.В. Подлесный // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 6(72). – С. 89-107

9. Шубин, М.А. Потенциал медиапространства в развитии творческих способностей студентов в условиях цифровизации образования / М.А. Шубин // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2024. – Т. 26. – № 3(96). – С. 89-95

УДК 378

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

НАРОДНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ РУССКОМУ ТАНЦУ

Аннотация. статья посвящена исследованию влияния музыкального народного творчества на процесс передачи культурных традиций от старшего поколения к младшему посредством изучения русского танца. Специфическими особенностями методики обучения народным танцам является необходимость адаптации базового лексико-хореографического материала под индивидуальные физические и психологические характеристики учащихся разных возрастов. Несмотря на сохранение классических композиционных принципов и стиля исполнения, трактовка образа и динамика движения существенно варьируются соответственно уровню подготовленности учеников. Методология преподавания предполагает широкое внедрение игровых методик, позволяющих детям естественным путём осваивать новый учебный материал, развивать сенсомоторные способности, двигательные навыки, сценическую выразительность и инициативность. Применение указанных в статье подходов позволяет объединить обучение классическому исполнительскому мастерству с элементами народной художественной культуры, обеспечивая комплексный подход к решению педагогических задач, направленных на повышение общего уровня культурного и личностного роста юных танцоров. В заключении сделан вывод о том, что детская хореография основывается на игровом подходе, развивающем целый спектр необходимых компетенций. Через музыку и танец учащиеся получают представление о культуре, быте и исторической памяти своего народа. Благодаря этому процессу осуществляется передача традиций, воспитание здорового духа сотрудничества и взаимопонимания. Формируются эстетический вкус, система духовно-нравственных ориентиров. Укрепляются национальные связи. Таким образом, русское народное музыкальное творчество является значимым средством воспитания молодого поколения, становясь мощным фактором сохранения и преемственности отечественного культурного достояния.

Ключевые слова: музыкальное творчество, русский танец, детские музыкальные игры, игровые танцы, народные традиции, музыкальный фольклор, хороводы, бытовая хореография.

Annotation. The article is devoted to the study of the influence of musical folk art on the process of transferring cultural traditions from the older generation to the younger through the study of Russian dance. The specific features of the folk dance teaching methodology are the need to adapt the basic lexical and choreographic material to the individual physical and psychological characteristics of students of different ages. Despite the preservation of classical compositional principles and style of performance, the interpretation of the image and the dynamics of movement vary significantly according to the level of preparation of students. The teaching methodology involves the widespread introduction of game techniques that allow children to naturally master new educational material, develop sensorimotor abilities, motor skills, scenic expressiveness and initiative. The use of the approaches indicated in the article makes it possible to combine classical performance training with elements of folk art culture, providing an integrated approach to solving pedagogical tasks aimed at improving the overall level of cultural and personal growth of young dancers. In conclusion, it is concluded that children's choreography is based on a playful approach that develops a range of necessary competencies. Through music and dance, students gain insight into the culture, way of life, and historical memory of their people. Through this process, traditions are transmitted, and a healthy spirit of cooperation and mutual understanding is fostered. Aesthetic taste and a system of spiritual and moral guidelines are being formed. National ties are being strengthened. Thus, Russian folk music is an important means of educating the younger generation, becoming a powerful factor in the preservation and continuity of the national cultural heritage.

Key words: musical creativity, Russian dance, children's musical games, game dances, folk traditions, musical folklore, round dances, household choreography.

Введение. На разных этапах исторического развития общества народные танцы выполняли разнообразные функции – магические, ритуальные, охотничьи, трудовые, бытовые и прочие. Однако на всех уровнях эволюции народная хореография служила также важным инструментом воспитания, передачи моральных и эстетических норм, укрепления семейных и родовых традиций, формирования системы духовно-нравственных ценностей. Следует отметить, что в народной традиции не существовало специальных танцев, предназначенных исключительно для детей. Лишь некоторые игровые хороводы исполнялись преимущественно детьми, а некоторые со временем утратили плясовой характер, перейдя в разряд детских игр.

В современных условиях занятия русским народным танцем способствуют развитию физических качеств и привитию эстетических норм. Детские хореографические коллективы выполняют не только обучающую роль, развивая технические навыки, но и решают важные задачи времени:

– передают культурный опыт от старших поколений к младшим;

– способствуют приобщению детей к духовным богатствам своего народа;

– формируют художественно и эстетически подготовленного зрителя.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на то, что детские пляски происходят от взрослых форм, они имеют свои особенности. Общая структура движений, композиция танца и характерные черты национальной культуры сохраняются, но образы и трактовка движений претерпевают изменения, обусловленные возрастом маленьких исполнителей.

Обучение русскому народному танцу помогает ребенку не только постигать и творить прекрасное, но и развивать пространственное и образное мышление, фантазию, способствует гармоничному пластическому развитию. Кроме того, освоение народных танцев играет важную роль в воспитании национального самосознания. Основные задачи преподавания русского народного танца детям заключаются в следующем:

– знакомство с образцами традиционной хореографии, что расширяет кругозор и стимулирует устойчивую мотивацию к изучению родной культуры;

– обучение базовым элементам народного танца и формирование у детей соответствующих возрасту движенческих

навыков и знаний.

На начальном этапе обучения русскому народному танцу широко используются элементы песенно-игрового фольклора – считалки, скороговорки, песенки, музыкальные сказки и обрядовые игры. Эти формы служат надежной основой для первых шагов в хореографии. Кроме того, дети нередко вместе со взрослыми принимают участие в хороводах с игровым содержанием. В таких случаях им отводятся самостоятельные роли, требующие выразительного исполнения, например, персонажи «Мак», «Заинька», «Жучок», «Дощечка». Обычно дети повторяют те же танцевальные движения, что и взрослые, за исключением парных плясок с любовной тематикой, которые, как правило, остаются вне их репертуара. Осваивая те же формы плясок, что и взрослые, дети естественным образом выбирают те элементы, которые им доступны по смыслу и уровню подготовки [2].

Игровая деятельность становится ключевым элементом методики обучения, в которой ребенок реализует свои творческие способности. Танцевальные игры способствуют развитию мускулатуры, улучшают координацию движений, формируют исполнительские навыки, помогают создавать художественные образы и одновременно способствуют укреплению здоровья.

В игре дети часто подражают повадкам животных или птиц, развивая актерские и пластические навыки. Игра становится для детей естественным способом освоения языка сценического русского танца. Условные правила танцевальной выразительности воспринимаются ими как часть увлекательного игрового процесса. На начальном этапе обучения дети осваивают короткие танцевальные этюды, постепенно приобретая базовые навыки ориентировки и поведения в сценическом пространстве. Как пример можно взять массовую песню с элементами движения «На горе-то калина», в ней может участвовать любое количество желающих. Дети выбирают из своей среды одного водящего; он становится посреди круга, а остальные, держась за руки, образуют хоровод с пением.

Первый куплет:

На горе-то калина,

Под горою малина.

На эти слова работа идёт против движения часовой стрелки переменным ходом (6 раз). Водящий идёт внутри круга в левую сторону тем же переменам ходом (6 раз), держа руки на поясе; с концом музыкальной фразы он останавливается в центре, остальные тоже останавливаются (лицом в круг) и разъединяют руки.

Припев:

Ну, что ж, кому дело, калина

Ну, кому какое дело, малина.

На припев все участники кладут правые руки на пояс, левые руки опущены, ноги в это время отбивают дробь на месте. Водящий выбивает ту же дробь на середине. Когда припев повторяется, все, кроме водящего, хлопают в ладоши. Водящие в это время кружится вправо, припадая на правую ногу (6 раз), затем влево, припадая на левую ногу (6 раз).

Второй куплет:

Там девицы гуляли,

там красные гуляли.

Все опять берутся за руки и идут скользящим ходом к центру – четыре хода и притопа, затем обратно-четыре хода и притопа. Водящий скользящим ходом идёт в правую сторону, описывая небольшой круг (12 скользящих шагов), держит руки на груди или на поясе.

Припев:

Ну, что ж, кому дело, гуляли,

Ну, кому какое дело, гуляли.

Все повторяют дробь, как на первый припев первого куплета. На повторении припева стоящие по кругу хлопают в ладоши. На слова «ну, что ж, кому дело, гуляли» водящий переменным ходом идёт по кругу, выбирает товарища и останавливается перед избранным. На слова «ну, кому какое дело «водящий делает избранному поклон с приглашением занятий в место, и на слова «гуляли» встаёт в круг, а избранный – на его место, после чего хоровод заводится сначала, с новым водящим и так несколько раз. Если водящий – мальчик, то вместо припадания он исполняет присядку.

Другая известная широкой аудитории игра «Золотые ворота» отличается высокой динамикой и построена не столько на ловкости участников, сколько на элементе удачи. Правила игры таковы: двое детей становятся лицом друг к другу и, подняв руки, образуют ворота. Остальные участники берутся за руки, выстраиваясь в цепочку, и по одному проходят сквозь ворота. В это время игроки, образующие ворота, напевают особую песенку:

Золотые ворота

Пропускают не всегда!

Первый раз прощается,

Второй раз запрещается,

А на третий раз

Не пропустим вас!

Когда заканчивается песня, игроки, образующие ворота, опускают руки, ловя проходящих участников. Пойманные дети присоединяются к воротам, и цепочка игроков постепенно сокращается. Игра завершается тогда, когда все участники становятся частью «ворот».

В традиционных русских играх, таких как «Совушка», «Гуси-лебеди летели», «Волки», «Репа», используются танцевальные движения и элементы пластики. Дети передают определённые действия и события, создавая яркие индивидуальные образы.

Эти игровые формы не только стимулируют фантазию детей, но и способствуют развитию исполнительских навыков в танце, формируют выразительную манеру исполнения и воспитывают дружелюбные отношения в коллективе.

Осваивая игровые танцы (облегченные по содержанию, но сохраняющие особенности народной манеры), дети учатся работать на сценической площадке, осваивают разнообразные композиционные рисунки, а также развивают чувство расстояния между партнерами.

Отдельно нужно сказать про хороводы. В народной традиции хороводы служили своеобразной школой нравственности и общественных норм. Они приучали к правилам вежливости, красивой походке, правильному поведению в обществе, умению уважительно общаться, приветствовать и вести себя достойно. Хороводная пляска является одной из древнейших форм народного искусства, отличающейся богатством содержания. Как правило, движения танцоров в хороводах отражали текст песни, сопровождавшей танец. Примерами таких хороводов являются «Лён», «Плетень», «А мы просо сеяли», «Уж мы шили ковёр», «Оленюшка» и многие другие, где участники изображают трудовые процессы, повадки животных или сцены из семейного быта. Больше всего в детской среде распространены игровые хороводы [1].

Игровой хоровод «Репа» получила своё название от известной народной сказки «Репка», и её сюжет перекликается с

содержанием сказки. Игра отлично способствует развитию координации движений и быстроты реакции. Правила просты: все участники образуют круг и начинают водить хоровод. В центре круга стоит ребёнок – «репка», а снаружи – «мышка». Во время движения хоровода все дети поют специальную песню:

«Расти ре-понь-ка!
Расти кре-понь-ка!
Ни мала, ни велика,
До мышиного хвоста!»

Пока звучит песня, «репка» постепенно «растет», медленно выпрямляясь. Как только песня заканчивается, «мышка» должна попытаться прорваться в круг и поймать «репку», а остальные участники могут как помогать ей, так и мешать. После поимки выбираются новые ведущие. Существует и другая версия этой игры: дети выстраиваются цепочкой, обхватывая друг друга за талию, при этом первый участник крепко держится за дерево. Игра начинается, когда «дед» пытается оторвать последнего игрока от цепи, постепенно «вытягивая репку» целиком.

Выводы. Анализируя приведенную информацию, приходим к выводу, что детская хореография основывается на игровом подходе, развивающем целый спектр необходимых компетенций. Через музыку и танец дети получают представление о культуре, быте и исторической памяти своего народа. Благодаря этому процессу осуществляется передача традиций, воспитание здорового духа сотрудничества и взаимопонимания. Формируются эстетический вкус, система духовно-нравственных ориентиров. Укрепляются национальные связи. Таким образом, русская народная культура является одним из значимых средств воспитания молодого поколения, становясь мощным фактором сохранения и преемственности отечественного культурного достояния.

Литература:

1. Кислова, О.Н. Народное творчество и фольклорные традиции : учебно-методическое пособие: [12+] / О.Н. Кислова. – Москва; Берлин: Директ-Медиа, 2020. – 61 с. – Режим доступа: по подписке. – URL: https://biblioclub.ru/index.php?page=book&id=594529 (дата обращения: 14.11.2025). – Библиогр. в кн. – ISBN 978-5-4499-1480-4. – DOI 10.23681/594529

2. Кислова, О.Н. Детский музыкальный фольклор в системе профессиональной подготовки педагога-музыканта / О.Н. Кислова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2024. – 70 с. – EDN HNTZCH

Педагогика

УДК 378

кандидат искусствоведения, доцент Кислова Оксана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Казанцева Галина Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ДМШ И ДШИ КАК НАЧАЛЬНАЯ СТУПЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СФЕРЫ «КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО»

Аннотация. В современном обществе, где происходит огромное количество реформ, значение и необходимость трансформаций в области музыкального образования обуславливаются, прежде всего, преобладающими современными культурными ориентирами и ценностями. Российская общественно-политическая система находится в процессе непрерывной модернизации, которая оказывает влияние не только на музыкальное образование, но и на все образовательные формы в целом. В результате проведенного исследования сформулирован вывод о том, что учреждения дополнительного образования, такие как детские школы искусств и музыкальные школы, направлены на достижение нескольких ключевых задач. Во-первых, цель их работы – удовлетворение потребностей в обучении искусствам, как у детей, так и взрослых. Во-вторых, они занимаются поиском и поддержкой талантливых детей, помогая развить их способности. В-третьих, обеспечивают развитие навыков и профессиональную подготовку, необходимую для успешного поступления в образовательные заведения, которые реализуют программы профессионального уровня в области искусства. Следовательно, на законодательном уровне, трехступенчатая система, которая прошла за более чем 100 лет внедрение и успешную апробацию, не должна претерпевать серьезных изменений.

Ключевые слова: трехступенчатая система образования, дополнительное образование, профессиональное образование, музыкальная школа, школа искусств.

Annotation. In modern society, where a huge number of reforms are taking place, the importance and necessity of transformations in the field of music education are primarily determined by the prevailing modern cultural guidelines and values. The Russian socio-political system is in the process of continuous modernization, which has an impact not only on music education, but also on all educational forms in general. As a result of the conducted research, the conclusion is formulated that institutions of additional education, such as children's art schools and music schools, are aimed at achieving several key objectives. Firstly, the purpose of their work is to meet the needs of art education for both children and adults. Secondly, they are engaged in the search and support of talented children, helping to develop their abilities. Thirdly, they provide the development of skills and professional training necessary for successful admission to educational institutions that implement professional-level programs in the field of art. Therefore, at the legislative level, the three-stage system, which has been implemented and successfully tested for more than 100 years, should not undergo major changes.

Key words: three-stage education system, additional education, vocational education, music school, art school.

Введение. Современная парадигма развития отечественного музыкального образования обусловлена глобальным процессом реформирования общественных институтов, затрагивающих как государственную политику, так и социальную жизнь общества. Музыкальные школы и школы искусств становятся важнейшими институтами культурного воспитания и формирования профессиональных качеств будущих деятелей искусства. Возникновение и развитие детских музыкальных школ началось в конце XIX века, первоначально формируя уникальную систему последовательного повышения профессионализма обучающихся: школьный этап – музыкальный колледж – высшее специализированное заведение

(консерватория). Данный исторический опыт подтверждает важность сохранения и развития сложившейся структуры образования, способствующей формированию квалифицированных специалистов и поддерживающей культурные ценности общества.

Развитие современных культурных ориентиров сопровождается изменением подходов к организации музыкального образования, вызывая острые дискуссии относительно целесообразности сохранения традиционной трехступенчатой системы. Современная государственная политика направлена на поддержку традиций отечественной художественной культуры, создание условий для устойчивого развития культурно-творческой среды и сохранение уникального наследия русской музыкальной школы.

Однако возникает риск потери накопленного опыта вследствие ослабления взаимодействия между уровнями образования и отсутствием единого подхода к оценке достижений обучающихся. Дополнительные трудности связаны с недостатком нормативно-правовой базы, регулирующей работу детских музыкальных школ и школ искусств. Эти обстоятельства подчеркивают острую необходимость научно обоснованного анализа состояния современной системы музыкального образования и разработки рекомендаций по её совершенствованию.

В школе искусств существует много направлений в обучении, они охватывают такие сферы, как вокал, игру на музыкальном инструменте, живопись, танцы (народные, эстрадные, современные), дизайн, театральное искусство и другие дисциплины. В музыкальной школе образование сосредоточено исключительно на музыке, предлагая широкий набор профилей и специальностей, включающий теоретические дисциплины, фортепиано, народные инструменты, а также исполнение на струнных, духовых и ударных инструментах, академический, народный и эстрадный вокал.

В отличие от кружков и детско-юношеских секций, музыкальные школы являются учреждениями дополнительного образования, осуществляющими обучение в соответствии с законодательством Российской Федерации, который определяет процедуры и условия лицензии образовательной деятельности и предоставления дополнительных образовательных услуг. Все общеобразовательные программы, реализуемые школами, проходят предварительную и окончательную аккредитацию.

По результатам итоговой аттестации каждому обучающемуся выдается документ установленного образца, дающий право на продолжение образования (в том числе в специализированных образовательных учреждениях).

Прием в Детскую школу искусств (музыкальную школу) всегда включает в себя вступительные творческие испытания. После их успешного прохождения дети с лучшими результатами будут зачислены на выделенные места для поступления. Таким образом, школа формирует резерв талантливых учеников по выбранному профилю.

В современном обществе, где происходит огромное количество реформ, значение и необходимость трансформаций в области музыкального образования обуславливаются, прежде всего, преобладающими современными культурными ориентирами и ценностями. Российская общественно-политическая система находится в процессе непрерывной модернизации, которая оказывает влияние не только на музыкальное образование, но и на все образовательные формы в целом.

Изложение основного материала статьи. История появления государственных детских музыкальных школ в России началась в 1918 году с открытием первого учебного заведения в Петрограде. Советская образовательная система включала трехступенчатую структуру: школа – училище – консерватория. Единственной альтернативой были частные уроки, но дальнейшее образование было уже невозможно. С распадом Советского Союза исчезла централизованная система контроля и регулирования образовательных учреждений. Педагогам предоставили свободу в подборе учебных материалов и внедрении своих уникальных подходов в преподавание. В 1992 году был опубликован «Закон об образовании» Российской Федерации, в котором детские школы искусств были определены как учреждения дополнительного образования детей.

Во многих музыкальных школах произошло преобразование в детские школы искусств, где начали работать секции для занятий хореографией, эстрадным вокалом, живописью и т.д. В то же время часть учреждений приобретала статус школьных или художественных гимназий. Социальное значение музыкальных школ уменьшалось по мере роста их числа в городах.

В тот период начала формироваться устойчивая склонность в развитии творческих профессионалов в культурной сфере. Законодательные акты не содержат положений, раскрывающих специфику функционирования детских школ искусств. Министерство культуры Российской Федерации создало примерный учебный план еще в начале 2000-х, однако он имеет только статус рекомендации. Отсутствие единых требований к образовательному процессу в детских школах искусств имеет долгосрочные негативные последствия для всей системы образования в сфере культуры и искусства.

Качество образования, статус преподавателей и уровень оснащения школ учебными и техническими средствами испытывают значительное воздействие негативных факторов, которые приводят к снижению числа образовательных учреждений. А это влечет за собой уменьшение разнообразия музыкальных инструментов, которые преподаются, оставляя лишь наиболее популярные из них. Это вызывает нехватку кадров для оркестров. Одновременно наблюдается увеличение числа школ, предоставляющих общее художественное образование. Данная ситуация поднимает вопрос о том, будет ли в будущем востребована живая музыка. Это также ставит под угрозу наличие людей с обширными познаниями в области музыкальной теории и истории.

Преподаватель Ю.М. Лотман, известный своей теорией, предполагает, что прогресс культуры происходит взрывообразно. Постепенный и медленный рост вдруг превращается в резкие и короткие всплески активности. «Зритель, смотрящий в будущее, погружен в «пучок возможностей», из которых он еще не сделал потенциального выбора. Будущее предстает как состояние возможности или поле хаоса, но за ним всегда следует порядок» [4]. Обычно люди рассматривают данные аспекты, применяя внутренние классификации (положительные и отрицательные) и, при необходимости, определяют курс действий.

За последние двадцать лет активно обсуждалась структура и состояние, казавшиеся стабильными и международно-признанными, музыкального образования. Вначале это были спонтанные дискуссии, затем диалог переместился на региональный уровень, постепенно приобретая систематический и комплексный характер. Начался процесс трансформации всей музыкально-художественной образовательной системы. Сначала изменения охватили школы общеобразовательного направления, затем появилась потребность в разработке различных программ и концепций для обновления сферы дополнительного образования, в которую входили, как отмечено ранее, детские музыкальные школы [3].

В результате Закон Российской Федерации «Об образовании» на протяжении многих лет не отражает специфику деятельности детских школ искусств. Цель полной модернизации системы почти всегда остаётся в тени в нормативных актах. В документах музыкальные школы фигурируют с двух точек зрения: как учреждения дополнительного детского образования и как площадки для начальной профессиональной подготовки. Соответственно, Министерство образования отвечает за первые, а Министерство культуры – за вторые. Тем не менее, эти учебные заведения, особенно в регионах, зачастую служат единственными культурными центрами, где развиваются детские творческие способности и решаются вопросы занятости.

В настоящее время мы становимся свидетелями трансформационных изменений в структуре начального музыкального

образования, направленных на его обновление. Долгие обсуждения об актуальности художественного образования в России привели к значимому событию: 17 июня 2011 года Д.А. Медведев, в должности Президента Российской Федерации, подписал обновления к Федеральному закону № 145, принятому 10 июня 1992 года. Эти коррективы затронули законодательное поле, благодаря которому детским школам искусств, включая такие как музыкальные и хоровые школы, а также театральные и хореографические, был предоставлен официальный правовой статус, обеспечивающий их профессиональную деятельность.

Согласно Закону № 145-ФЗ, в детских художественных школах осуществляется реализация основных и дополнительных предпрофессиональных программ образования среднего и высшего уровня.

Федеральный закон № 145, изменяющий законодательные акты в сфере образования, был принят. Вступление в силу данных поправок, ожидаемых культурным сообществом, наконец состоялось. Эти изменения предоставляют детским школам искусств обновленный юридический статус, отражающий их миссию, и устанавливают четкое разграничение между ними и прочими учреждениями дополнительного образования.

В настоящее время предусмотрены три уровня профессионального образования в сфере «Культура и искусство», школы выполняют роль стартового этапа в процессе подготовки специалистов, обеспечивая тем самым последовательность перехода от школьного этапа к последующим уровням – училищу (колледжу) и высшему учебному заведению [1].

Федеральный закон об образовании в Российской Федерации № 273, принятый 21 декабря 2012 года, стал основным законодательным актом, регулирующим образовательные процессы в стране. С момента его принятия в него были внесены множество изменений, которые затронули все уровни образования, включая сферу музыкального образования. Вот некоторые ключевые изменения, которые произошли с 2013 по 2024 год в контексте музыкального образования:

1. Обновление федеральных государственных требований (ФГТ): Стандарты для музыкального образования были пересмотрены и адаптированы, что привело к более четкому определению содержания и целей образовательных программ. Это обеспечило интеграцию практических и теоретических знаний, а также развитие творческих навыков у учащихся.

2. Развитие дополнительного образования: законодательно были закреплены основы для развития дополнительных образовательных программ в области музыки. Это позволило учреждениям более гибко подходить к организации образовательного процесса, учитывая интересы и способности учащихся.

3. Поддержка творческих инициатив: расширены меры поддержки образовательных учреждений, которые реализуют программы дополнительного образования в сфере культуры и искусства, включая музыкальное. Это включает финансирование, гранты и другие формы поддержки.

4. Инклюзивное образование: в соответствии с новыми нормами закона, акцент сделан на инклюзивное образование, что означает более широкие возможности для детей с ограниченными возможностями здоровья заниматься музыкой и развивать свои творческие способности наравне с другими учащимися.

5. Квалификация педагогов: введены новые требования к квалификации педагогических кадров в сферах гуманитарных и искусствоведческих дисциплин, включая музыкальное образование. Это способствует повышению качества образования и профессиональной подготовки педагогов.

6. Интеграция с другими видами искусств: образовательные программы стали более интегрированными, что подразумевает сотрудничество музыкального образования с другими видами искусств, такими как изобразительное искусство, театр и танец.

7. Использование цифровых технологий: появилась возможность внедрения дистанционного образования и цифровых технологий в процесс обучения музыке, что стало особенно актуальным в свете вызовов, связанных с COVID-19.

8. Основные и дополнительные предпрофессиональные программы: законодательно закреплены новые требования к предпрофессиональным программам, что позволяет более детально описать содержание подготовки учащихся в музыкальных школах, колледжах и ВУЗах.

Эти изменения направлены на развитие и совершенствование музыкального образования в России, предлагая более гибкие и современные подходы к обучению, что помогает развивать творческие способности у детей и молодежи [5].

В сложившихся условиях появляется угроза для социокультурных нововведений. В своём исследовании «Школы искусств – назад в будущее?» И.Е. Домогацкая анализирует сложности, с которыми сталкиваются администраторы и педагоги в разгар реформирования. Школы искусств проходят через нелегкий процесс, и перед многими управленцами и преподавателями стоит задача изменить своё восприятие. Хотя адаптация потребует времени, временные затраты окажутся минимальными [2].

Принятые в недавнее время законы нацелены на возрождение культурных ценностей прошлого. Однако их успешная реализация требует корректировки существующего законодательства и процедуры лицензирования в соответствии с принятыми стандартами. В условиях этих преобразований возникают серьезные вопросы: каким образом будут адаптироваться детские школы искусств к вводимой модели предпрофессионального образования? Стоит также задуматься как изменится деятельность педагогов? Возможно ли, что изменения в федеральном законодательстве останутся практически незамеченными?

Но ключевой вопрос – окажутся ли дети в выигрыше от всех этих перемен? Ответы на большинство возникающих вопросов остаются на данный момент неопределёнными.

Тем не менее в СМИ идет активная дискуссия, а ответственным за детские школы и общеобразовательные учреждения приходится срочно заполнять множество новых бланков и стоять в очередях в государственных учреждениях, чтобы получить новые разрешения и лицензии.

Создание учебных планов нередко навязывается преподавательскому составу, временами отвлекая их от основного образовательного процесса, что в конечном итоге негативно сказывается на обучении учащихся.

Таким образом, основными проблемами в области дополнительного музыкального образования являются:

1) Недостаточная институционализация связей между уровнем общего и дополнительного образования.

2) Низкая конкуренция среди выпускников, связанная с ухудшением качества образования.

3) Утрата базовых элементов трехуровневой системы образования, создающая риски деградации профильной подготовки.

Особое внимание заслуживает положение преподавателя музыкальных школ, которое определяется рядом факторов: статусом учебного заведения, условиями труда, квалификационными требованиями. Статус педагогического работника в значительной степени зависит от нормативно-правовой регламентации, отражающей приоритеты государственной политики в области культуры и образования. Создание условий для повышения квалификации преподавателей, стимулирование инновационной активности и обеспечение достойных материальных стимулов является важной составляющей успешной реализации стратегии развития музыкального образования.

Выводы. Учреждения дополнительного образования, такие как детские школы искусств и музыкальные школы, направлены на достижение нескольких ключевых задач. Во-первых, цель их работы – удовлетворение потребностей в

обучении искусствам, как у детей, так и взрослых. Во-вторых, они занимаются поиском и поддержкой талантливых детей, помогая развить их способности. В-третьих, обеспечивают развитие навыков и профессиональную подготовку, необходимую для успешного поступления в образовательные заведения, которые реализуют программы профессионального уровня в области искусства. Следовательно, на законодательном уровне, трехступенчатая система, которая прошла за более чем 100 лет внедрение и успешную апробацию, не должна претерпевать серьезных изменений.

Дальнейшая модернизация системы музыкального образования должна учитывать исторические достижения, обеспечивать высокое качество подготовки специалистов и соответствовать современным требованиям и стандартам. Необходимо создать механизмы адаптации действующих норм и процедур лицензирования к новым условиям функционирования учреждений дополнительного образования, укрепляя их статус и усиливая контроль над качеством предоставляемых образовательных услуг.

Литература:

1. Аракелова, А.О. О реализации дополнительных предпрофессиональных общеобразовательных программ в области искусств / А.О. Аракелова. – Москва: Минкультуры России, 2012. – Ч. 1. – 118 с.

2. Домогацкая, И.Е. Школа искусств – назад в будущее? / Е.И. Домогацкая // Справочник руководителя учреждения культуры. – 2011. – № 11. – С. 5-10

3. Концепция развития дополнительного образования детей (Распоряжение Правительства Российской Федерации от 4 сентября 2014 г. № 1726-р). – Москва, 2014. – 24 с. – URL: https://shsvetlinskayar56.gosweb.gosuslugi.ru/netcat_files/177/3820/kontseptsiya_razvitiya_dop.obrazovaniya_detey.pdf (дата обращения: 08.09.2025)

4. Лотман, Ю.М. О природе искусства / Ю.М. Лотман. – Москва: Гнозис, 1994. – 547 с.

5. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 08.09.2025)

Педагогика

УДК 371.3

магистрант 2 курса Климова Юлия Владимировна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Хотулёва Ольга Викторовна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент Ющенко Юлия Алексеевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Аннотация. В данной статье рассматривается актуальная тема использования активных методов обучения как средства повышения познавательной деятельности студентов среднего профессионального образования (СПО) на уроках биологии. Активные методы обучения представляют собой инновационный подход к образовательному процессу, направленный на вовлечение студентов в активную познавательную деятельность. В данном исследовании рассмотрены различные педагогические подходы, их роль в повышении интереса к предмету и развитии критического мышления учащихся. Особое внимание уделено практической реализации активных методов обучения в образовательной среде: приводятся конкретные примеры их применения на занятиях по биологии, включая работу с проблемными ситуациями, проектные задания и ролевые игры. Анализируются результаты внедрения этих методов и выделяются основные сложности, с которыми могут столкнуться преподаватели при их использовании. Авторы подчеркивают, что для оптимального усвоения учебного материала активные стратегии обучения биологии следует сочетать с традиционными методами преподавания. Необходимо учитывать некоторые индивидуальные особенности, такие как креативность и стиль обучения, поскольку они могут повлиять на результаты процесса обучения. В статье проводится анализ существующих подходов к активным методам обучения, выявление наиболее эффективных методов для преподавания биологии. Авторы предлагают рекомендации по внедрению этих методов в образовательный процесс. В заключение намечаются перспективы для дальнейших исследований в области активного обучения, что делает статью полезной как для преподавателей биологии, так и для специалистов в области педагогики.

Ключевые слова: активные методы обучения; традиционные методы обучения; познавательная деятельность; креативность.

Annotation. This article discusses the current topic of using active teaching methods as a means of enhancing the cognitive activity of students of secondary vocational education (SPE) in biology lessons. Active learning methods represent an innovative approach to the educational process aimed at involving students in active cognitive activity. This study examines various pedagogical approaches, their role in increasing interest in the subject and developing students' critical thinking. Special attention is paid to the practical implementation of active teaching methods in an educational environment: specific examples of their application in biology classes are given, including work with problematic situations, project assignments and role-playing games. The results of the implementation of these methods are analyzed and the main difficulties that teachers may face when using them are highlighted. The authors emphasize that for optimal assimilation of educational material, active biology teaching strategies should be combined with traditional teaching methods. It is necessary to take into account some individual characteristics, such as creativity and learning style, as they can affect the results of the learning process. The article analyzes existing approaches to active teaching methods and identifies the most effective methods for teaching biology. The authors offer recommendations for the implementation of these methods in the educational process. In conclusion, prospects for further research in the field of active learning are outlined, which makes the article useful for both biology teachers and specialists in the field of pedagogy.

Key words: active teaching methods; traditional teaching methods; cognitive activity; creativity.

Введение. Современное образование требует использования инновационных подходов и методов в обучении, направленных на повышение качества учебного процесса, особенно в контексте среднего профессионального образования (СПО). В условиях быстро меняющегося мира и глобализации знаний познавательная активность студентов становится одним из ключевых факторов успешного обучения. Это особенно актуально для дисциплины биология, где студенты сталкиваются с необходимостью не только запомнить материал, но и глубже понять биологические процессы и явления, изучая их с различных сторон. Опыт показывает, что традиционные формы обучения, такие как лекции и устные объяснения, зачастую не вызывают должного интереса у студентов и не стимулируют их активную познавательную

деятельность. Напротив, активные методы обучения, такие как дискуссии, проектные работы, ролевые игры и проблемные задания, реализуют принцип активного вовлечения студентов в образовательный процесс, что значительно повышает их мотивацию и желание учиться. Эти методы создают условия для самостоятельного поиска информации, ее анализа и синтеза, что в свою очередь ведет к глубокому пониманию изучаемого материала [1].

Активные методы обучения позволяют значительно повысить интерес студентов к учебному материалу, развивая их критическое мышление и аналитические способности. В отличие от традиционных методов, при которых основное внимание уделяется передаче знаний от преподавателя к студентам, активные методы делают акцент на самостоятельной работе студентов, их включении в учебный процесс через взаимодействие и практическую деятельность.

Цель данной статьи заключается в исследовании различных активных методов обучения и их влияния на познавательную активность студентов на уроках биологии в СПО.

В ходе работы авторы предприняли попытку ответить на вопросы о том, какие активные методы наиболее эффективны в преподавании биологии и как они могут быть интегрированы в учебный процесс для достижения лучших результатов в обучении.

Изложение основного материала статьи. Современные тенденции в образовании подчеркивают необходимость постепенного перехода к подходам, ориентированным на учащихся, которые отличаются от традиционного обучения. Перед средними специальными учебными заведениями стоит задача предложить учебные планы, которые будут ближе к интересам новых поколений, гибкие в зависимости от места и времени обучения, которые будут включать и раскрывать потенциал новых технологий и позволят учащимся контролировать и осознавать свое обучение, расти и двигаться вперед. Сегодня студенты должны быть целеустремленными, творческими, способными решать проблемы и внедрять инновации, чтобы в будущем стать ответственными гражданами и работниками. Важно вовлекать студентов всех уровней в науку, чтобы увеличить приток хорошо подготовленных, квалифицированных молодых специалистов на рабочие места. Современные школьники и студенты проявляют большой интерес к проблемам окружающей среды и общества.

Активные методы обучения, в широком понимании, представляют собой подходы, которые способствуют более тесному вовлечению учащихся в учебный процесс [3]. Среди них часто используют такие познавательные стратегии, как проблемно-ориентированное обучение, проект, групповая работа, ролевые игры и кейс-методы. Эти формы обучения позволяют студентам глубже усваивать материал: они не только получают новые знания, но и учатся их практическому применению, проводят анализ, делают выводы и разрабатывают собственные решения [4]. Проанализируем данные методики, применительно к программам СПО по биологии.

Проблемное обучение (Problem-Based Learning, PBL) предполагает, что студенты изучают материал, решая реальные или смоделированные проблемы. В рамках данного подхода преподаватель предлагает студентам ситуацию или задачу, требующую глубокого анализа и поиска решения.

У такого метода, как проблемное обучения есть свои особенности и преимущества. Использование данного метода развивает у студентов критическое мышление, так как им приходится анализировать поставленные в ходе занятий проблемы, выделять важные детали и искать оптимальные решения. Это помогает лучше понять и запомнить материал, поскольку студенты активно вовлечены в образовательный процесс. Данный метод развивает навыки самостоятельного поиска и анализа информации, что особенно важно для будущей профессиональной деятельности обучающихся.

Как пример использования этого метода на занятиях по биологии можно рассмотреть ситуацию, когда обучающимся предлагаются разные задачи для решения. Например: «Как выживает популяция животных в условиях изменяющейся экосистемы?» Им нужно самостоятельно изучить различные экологические факторы и предложить свои решения для сохранения популяции. Преподаватель на этом уроке выполняет роль наставника, контролирует процесс обучения, но поиском и анализом информации обучающиеся занимаются сами, что способствует развитию у них развитию навыков критического мышления, самостоятельности, умения эффективно выстраивать собственную работу и умению работать в группах.

Метод проектного обучения (Project-Based Learning) включает в себя выполнение обучающимися самостоятельных проектов, связанных с изучаемой темой. Проектное обучение - один из важнейших активных методов обучения биологии в СПО. В ходе работы над проектами обучающиеся исследуют тему более глубоко, изучают различные источники информации, выстраивают определенный план для достижения результата.

В качестве характеристики проектного обучения можно рассмотреть два основных вида деятельности, которые приводят к более глубокому пониманию материала учащимися: междисциплинарный подход, поскольку реальные проблемы редко решаются с использованием информации или навыков из одной предметной области, и всестороннее, полное и точное обучение на основе проектов требующее применения знаний и навыков, а не только запоминания или распознавания. Как известно, проекты требуют от студентов участия в исследованиях, поиске решений и создании продуктов, которые помогут решить определенную проблему. По мере выполнения работы студенты часто используют знания и умения из разных академических областей для завершения проекта. В отличие от заучивания наизусть для оценки одного факта, проектное обучение позволяет оценить, как обучающиеся применяют различные учебные материалы в новых контекстах. Исследование заставляет студента критически мыслить, поскольку он использует свои академические знания в реальных приложениях. Процесс исследования приводит к разработке решений для решения выявленной проблемы. Обучающиеся демонстрируют свои знания в действии, создавая продукты проекта, применяемые в дальнейшей учебной деятельности [6].

Проектный метод обучения способствует развитию самостоятельности и формированию организационных навыков, поскольку обучающиеся сами планируют свою работу. В ходе работы наблюдается стимуляция мотивации к обучению, поскольку данный метод позволяет студентам работать над темой, связанной с их личными интересами или будущей профессией. Метод проектного обучения позволяет лучше усвоить материал и развить практические навыки, которые пригодятся в будущем [4]. Такой подход смещает акцент с пассивных лекций на активное исследование, поощряя студентов развивать критическое мышление, навыки сотрудничества и решения проблем с помощью таких задач, как планирование экспериментов, создание моделей или оценка научных исследований. В качестве примеров можно привести изучение воздействия кислотных дождей на организмы или разработку моделей биологических систем, таких как кровоток, выполнение обучающимися проекта на тему: «Создание мини-экосистемы». Студенты во внеурочное время самостоятельно изучают взаимосвязь между компонентами экосистемы, создают модель, например, в виде флорариума и описывают процессы, происходящие в нем. Преподаватель контролирует их работу, отвечает на возникающие вопросы, при этом позволяя обучающимся самостоятельно выполнить проект.

Метод использования ролевых игр предполагает, что студенты выступают в определенных ролях и решают учебные задачи, исходя из этих ролей. Этот метод помогает погрузиться в ситуацию и посмотреть на проблему с разных точек зрения. Ролевые игры (RPG) являются эффективным инструментом преподавания биологии студентам колледжей, поскольку они улучшают понимание, мотивацию и критическое мышление, моделируя реальные сценарии и сложные

биологические процессы. Студенты берут на себя роль белков, метаболических путей или даже клинических случаев, чтобы активно работать с материалом, что способствует лучшему запоминанию и более полному пониманию как теоретических, так и практических концепций. Обучающиеся распределяют роли (например, эколог, фермер, представитель общественности) и обсуждают влияние вырубки лесов на биоразнообразие.

Такой активный подход к обучению развивает навыки общения и командной работы, так как требует взаимодействия между участниками, развивают эмпатию и способность понимать позиции других людей, позволяют студентам лучше запомнить материал через практическое участие в обсуждении и решении ситуативных задач.

Групповая работа предполагает совместное выполнение заданий и задач обучающимися в малых группах. Этот метод помогает развивать навыки коммуникации и сотрудничества, а также позволяет обмениваться идеями и решать сложные задачи. Преимущества и особенности данного метода: стимулирование познавательной активности за счет совместного поиска решения; развитие навыков работы в команде, что необходимо для дальнейшей профессиональной деятельности [2].

Пример использования данного метода на уроках биологии: Обучающиеся работают в группах, чтобы изучить влияние загрязнений на речную экосистему. Каждый участник группы отвечает за определенный аспект исследования, а затем делится своими результатами.

Кейс-методы (Case Study) представляют собой разбор конкретных ситуаций (кейсов) из реальной жизни. Этот метод позволяет студентам изучать и анализировать реальные проблемы, предлагая свои решения и обоснования. Кейс-технологии могут реализовываться с помощью разных подходов, каждый из которых преследует свои задачи. Наиболее известны: метод инцидента, метод разбора деловой корреспонденции, метод ситуационного анализа. При использовании этих подходов в преподавании биологии по разным профилям среднего профессионального образования наблюдаются различные результаты [5].

Метод инцидента предполагает, что учащиеся самостоятельно ищут информацию для решения поставленной задачи. Студентам предоставляют кейс с описанием ситуации, однако имеющихся данных недостаточно для принятия решения. Формулировка задачи стимулирует поиск дополнительных сведений, без чего решить проблему невозможно. Анализ нескольких источников, их отбор и обработка требуют определённого времени. Поэтому метод часто используют в виде домашнего задания: на уроке учащиеся получают кейс и перечень вопросов, а дальнейшую работу выполняют дома.

Метод разбора деловой корреспонденции предлагает учащимся поработать с целым набором различных документов, которые должны помочь найти решение проблемы. Они выступают вспомогательными средствами. Происходит некое расследование. Анализируя эти документы, ученики делают выводы и находят закономерности.

Наиболее популярным видом кейса в обучении биологии является метод ситуационного анализа Он предполагает более глубокий и детальный анализ ситуации. В самом кейсе представлен подробный контекст и задача, которую необходимо решить. Часто можно встретить в тексте описания уже предпринятых действий и решений, которые нужны для анализа. Разбирая кейс, учащиеся по факту получают готовое решение проблемы, которые они могут применить не только в рамках урока, но и вне его. И чем больше подобных готовых решений будет иметь в запасе каждый ученик, тем выше вероятность того, что у него выработается целостная рабочая схема, позволяющая решать более сложные задачи.

Презентовать готовое решение кейса можно разными способами и порой учащиеся могут самостоятельно выбрать наиболее оптимальный и удобный для них вариант. Среди учащихся наибольшей популярностью пользуются мультимедийные представления, то есть презентация. Это позволяет лишний раз проанализировать свою деятельность, поработать с информацией и компьютерными технологиями, то есть задействовать несколько компетенций. Кейс объединяет в себе учебный и исследовательский компоненты. В связи с этим при обучении такой дисциплины как биология учитель выполняет две роли- консультанта и преподавателя.

Отдельного внимания заслуживает метод видеокейса. Он включается в себя анализ конкретной ситуации и обучение действием. Его основная задача не научить, а продемонстрировать проявления научного процесса в реальной жизни. Разного рода видеосюжеты позволяют углубить уже имеющиеся знания и сформировать новые навыки для более высокого уровня обучения.

Особенности и преимущества данного метода: развитие у обучающихся аналитических способностей, так как они должны проанализировать проблему и предложить свои решения; обучение практическому применению теоретических знаний; формирование навыков принятия решений и аргументированного обоснования информации [4].

Пример использования кейс-методов на уроках биологии: Обучающиеся изучают кейс о массовом вымирании пчел в определенном регионе, анализируют возможные причины и предлагают меры для предотвращения исчезновения вида.

Все перечисленные активные методы обучения могут применяться как по отдельности, так и в комбинации. Важно, чтобы преподаватель выбирал подходящие методы в зависимости от темы и целей урока. Включение в образовательный процесс активных методов обучения позволяет сделать уроки более разнообразными и интересными, и способствует повышению познавательной активности учащихся и их вовлеченности в учебный процесс [1].

Выводы. Подводя итог, можно отметить, внедрение активных форм обучения на занятиях по биологическим дисциплинам в системе среднего профессионального образования усиливает познавательную активность учащихся, способствует развитию их критического мышления и умения самостоятельно решать задачи. Такие подходы, как проектное обучение, ролевые игры, групповая работа и другие, помогают студентам не только глубже усвоить механизмы биологических процессов, но и применить полученные знания в практических ситуациях, что особенно важно для подготовки квалифицированных специалистов. Активные методы способны повысить уровень преподавания, а значит, и общую эффективность образовательного процесса.

Анализ результатов исследования подтверждают положительное влияние активных методов обучения на когнитивные показатели студентов в разных направлениях подготовки. Студенты, участвовавшие в занятиях, построенных на активных подходах, продемонстрировали заметно более высокие баллы на итоговых экзаменах, лучшую успеваемость в текущем учебном периоде и более быстрый прогресс на последующих курсах. Кроме того, студенты продемонстрировали рост своих способностей к разработке проблемных решений и критического мышления. Активные методы обучения также могут помочь развить у студентов определенные навыки, например, навыки проектирования, общения в группах и лидерские качества.

Литература:

1. Боброва, Н.Г. Практические методы обучения биологии как основа деятельностного подхода / Н.Г. Боброва // Педагогический форум. – Самара. − 2019. − № 1(3). − С. 10-13

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. Горшкова, О.В. Активные методы обучения: формы и цели применения / О.В. Горшкова // Самара. − Концепт. − 2017. − № S3. − С. 10-15

4. Зельдович, Б.З. Активные методы обучения: учебное пособие для вузов / Б.З. Зельдович, Н.М. Сперанская. – Москва: Издательство Юрайт, 2024. – 201 с.
5. Сычева, Д.В. Структура кейс-технологии и ее преимущества как метода обучения в современной школе / Д.В. Сычева, О.В. Хотулёва, И.Е. Зыков // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта. – 2021. – № 70-3. – С. 196-200
6. Yushchenko, Yu.A. Project activities in biology at school / Yu.A. Yushchenko, O.V. Khotuleva, G.V. Egorova // Образование от «А» до «Я». – Екатеринбург. – 2024. – № 5. – С. 87-91

УДК 376
кандидат педагогических наук, доцент Ковалева Анна Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент Кузеванова Анастасия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Алтайский государственный педагогический университет» (г. Барнаул)

ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ПОДДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ

Аннотация. В статье приводятся данные реализации исследовательского проекта «Построение психологически безопасной образовательной среды в современной инклюзивной дошкольной образовательной организации» сотрудниками УНИЛ «Диагностика и коррекция нарушений развития детей с ОВЗ» в формате функционирования Региональной инновационной площадки. Описывается понятие «психологически безопасная образовательная среда», его ведущие характеристики. Рассматриваются функции и условия, обеспечивающие психологическую безопасность образовательной среды для субъектов инклюзивного образования. Анализируются возможности терапевтической сказки по созданию и поддержанию комфортной психологической среды, обеспечивающей личностное развитие дошкольников. Приводится описание этапов и результатов реализации проекта и описание содержания авторской терапевтической сказки. Отмечается, что использование терапевтической сказки в формах, предусмотренных проектом, наполнило образовательную среду детского сада атмосферой эмоционально насыщенной совместной деятельности, искренней заинтересованностью результатами проекта. Проект позволил выстроить эффективную систему взаимодействия между всеми участниками образовательного процесса – педагогами, детьми и родителями. Родители активно включились в обсуждение сказочных сюжетов и создание иллюстраций, что усилило атмосферу доверия и партнёрства. Терапевтическая сказка не просто дополнила образовательный процесс, стала системообразующим элементом инклюзивной образовательной среды, так как позволила каждому ребёнку независимо от особенностей развития чувствовать себя принятым и включенным в деятельность в атмосфере доверия и уважения. Авторы предлагают дальнейшие перспективы исследования в направлении расширения арсенала терапевтических сказок и изучения их влияния на укрепление психологически безопасной среды в детском саду.
Ключевые слова: психологически безопасная образовательная среда, инклюзивное образовательное пространство, условия, методы создания комфортной, психологически безопасной среды в детском саду; терапевтическая сказка, дошкольники с ограниченными возможностями здоровья, навыки сотрудничества, эмпатия, коммуникативные навыки.
Annotation. This article presents data from the research project «Creating a Psychologically Safe Educational Environment in a Modern Inclusive Preschool Educational Organization». It describes the concept of a «psychologically safe educational environment» and its key characteristics. It examines the functions and conditions that ensure psychological safety in the educational environment for inclusive education participants. It analyzes the potential of therapeutic fairy tales to create and maintain a comfortable psychological environment that supports the personal development of preschoolers. The article describes the stages and results of the project and the content of the author's therapeutic fairy tale. It is noted that the use of therapeutic fairy tales in the forms envisaged by the project imbued the kindergarten's educational environment with an atmosphere of emotionally charged joint activity and genuine interest in the project's results. The project helped build an effective system of interaction between all participants in the educational process – teachers, children, and parents. Parents actively participated in the discussion of fairy tale plots and the creation of illustrations, which strengthened the atmosphere of trust and partnership. The therapeutic fairy tale not only complemented the educational process but also became a core element of an inclusive educational environment, allowing every child, regardless of their developmental disabilities, to feel accepted and included in activities in an atmosphere of trust and respect. The authors propose further research prospects for expanding the range of therapeutic fairy tales and studying their impact on strengthening a psychologically safe environment in kindergarten.
Key words: psychologically safe educational environment, inclusive educational space, conditions, methods of creating a comfortable and psychologically safe environment in kindergarten, therapeutic fairy tale, preschoolers with disabilities, cooperation skills, empathy, and communication skills.

Введение. В настоящее время инклюзивное образование прочно утверждается в качестве одного из стратегических векторов развития отечественной образовательной системы. Суть этого направления заключается в обеспечении равных образовательных возможностей для всех детей вне зависимости от их психофизиологических особенностей.

Ключевым фактором, обеспечивающим успешную реализацию инклюзивного подхода, является формирование психологически безопасной комфортной образовательной среды. Такая среда представляет собой особую систему взаимоотношений между всеми участниками образовательного процесса. Её принципиальная особенность - это полное исключение любых форм психологического насилия.

Психологически безопасная среда выполняет важнейшие функции:

- создаёт у каждого участника ощущение защищённости и доверия;
- помогает удовлетворить базовые потребности, необходимые для полноценного личностного развития;
- закладывает основу для всесторонней самореализации каждого обучающегося [2; 4; 5].

Таким образом, именно гармоничная система взаимоотношений в коллективе становится фундаментом, на котором строится эффективная реализация принципов инклюзивного образования в дошкольной образовательной организации.

Согласно позиции Л.Ю. Комлик, обеспечение психологической безопасности в образовательной среде возможно при реализации двух основополагающих комплексов условий.

Во-первых, необходимо выстроить систему межличностных отношений, базирующуюся на фундаменте доброжелательности. Эта система должна включать:

– искреннее взаимное доверие и глубокое уважение между участниками образовательного процесса;

– чуткое, внимательное отношение к индивидуальным потребностям каждого члена коллектива;

– регулярную и целенаправленную психологическую поддержку, создающую для каждого участника ощущение защищённости и безопасности.

Во-вторых, следует обеспечить должный уровень дисциплинированности всего образовательного сообщества. Это подразумевает:

– установление высоких, но справедливых требований к участникам образовательного процесса;

– применение чётких, объективных критериев для оценки знаний и поведения;

– активное привлечение учащихся и их родителей к участию в жизни образовательного учреждения, вовлечение их в образовательный процесс [2].

Изложение основного материала статьи. В рамках реализованного исследовании, в формате данной статьи, мы остановимся более подробно на первой группе условий.

Обеспечение сотрудничества в детском коллективе, в системе межличностных взаимоотношений возможно посредством терапевтической сказки, которая становится связующим звеном между индивидуальными особенностями детей и инклюзивной средой, помогая каждому ребёнку почувствовать себя принятым, понятым и защищённым. Она создаёт основу для доверительных отношений, развития социальных навыков и эмоционального благополучия всей группы.

В силу возрастных особенностей детей, как подчёркивает И.С. Тернова, терапевтическая сказка выступает одним из наиболее эффективных методов, поскольку лишена назидательности и жёстких требований, способных негативно сказаться на ребёнке. Она воплощает в себе всю палитру человеческих проблем и образные пути их разрешения, В педагогической практике позволяет опираться не только на реальный, но и на «сказочный» опыт ребёнка, нередко становясь ключом к решению его психологических и поведенческих задач [6].

Терапевтическая сказка представляет собой особую сказочную историю, созданную с тщательным учётом индивидуальных страхов и психологических особенностей ребёнка. В центре повествования неизменно оказывается герой, которому предстоит отважно взглянуть в лицо собственным страхам [3].

Сюжет такой сказки разворачивается как цепь испытаний, так как персонаж сталкивается с разнообразными преградами, вступает в противостояние с пугающими образами. Каждое препятствие становится шагом на пути внутренней трансформации героя, школой преодоления себя и своих тревог.

Кульминацией терапевтической сказки всегда служит триумф главного героя. Пройдя сквозь череду испытаний, преодолев внутренние и внешние барьеры, он одерживает победу над своими страхами. Именно этот финальный аккорд несёт важнейший терапевтический смысл, вселяя в ребёнка веру в собственные силы и демонстрируя, что любые тревоги поддаются преодолению.

В исследовании Т.А. Волошиной и А.Ю. Татаринцевой подробно освещён процесс создания терапевтической сказки, проиллюстрированный на примере увлекательной истории о «Волшебном лесу» [1].

Процесс разворачивался в три последовательных этапа.

На первом этапе, озаглавленном «Создание сюжета», педагог задавал основополагающую тему повествования: «Друзья – обитатели волшебного леса, объединившиеся ради спасения своего товарища, маленького лисёнка». Эта завязка задавала нравственный вектор истории и пробуждала у детей интерес к дальнейшему развитию сюжета.

Во время второго этапа происходило распределение ролей. Юные участники погружались в творческий процесс, где каждый выбирал себе персонажа, будь то добродушный ёжик, озорной зайчонок или птица. Затем дети с воодушевлением рассказывали о своих героях, скрупулёзно описывая их характер, привычки и особые умения. Этот этап позволял каждому ребёнку глубже прочувствовать образ своего персонажа, наполнить его индивидуальными чертами.

Третий этап был посвящён инсценировке. Дети оживляли сюжет, разыгрывая ключевые эпизоды сказки (напряжённый поиск помощи, захватывающие совместные приключения). В ходе инсценировки дети активно обсуждали предполагаемые действия своих героев, коллективно продумывали развитие событий, учились выстраивать причинно-следственные связи и находить выход из воображаемых ситуаций. Данный алгоритм применялся и в нашей работе со сказкой.

Таким образом, создание терапевтической сказки превращается в увлекательный творческий процесс, способствующий формированию важных социальных навыков у детей и не только: обеспечивает развитие воображения, эмоциональной сферы ребенка.

В период педагогической практики (октябрь – декабрь 2025 г.) в рамках работы лаборатории «Диагностика и коррекция нарушений развития детей с ОВЗ» студенты дефектологического профиля реализовали проект «Сказки о дружбе». В совместной деятельности с воспитанниками ДОО они апробировали подходы к развитию навыков сотрудничества и построению межличностных отношений на основе доброжелательности.

Цель проекта: создание и реализация самостоятельно разработанных терапевтических сказок, направленных на формирование у дошкольников навыков доброжелательного межличностного взаимодействия, развитие эмпатии и коммуникативных умений, обучение конструктивно разрешать конфликтные ситуации и выстраивать дружеские отношения, опираясь на понимание чувств другого и осознание ценности совместной деятельности.

Основной принцип подбора сказок – это направленность проблемной ситуации, характерной для данного возраста, нравственный урок, который дает сказка, доступный для осмысления детям дошкольного возраста.

В терапевтических историях в форме сказок можно выделить следующие группы тем.

1. Трудности, связанные с общением (со сверстниками и родителями).

2. Чувство неполноценности. Практически все агрессивное поведение – результат ощущения собственной «малозначимости» и попытки таким способом доказать обратное.

3. Страхи и тревоги по самым различным поводам.

4. Проблемы, связанные со спецификой возраста. Дошкольник сталкивается с необходимостью обходиться без мамы, быть самостоятельным.

Приведем примеры разработанных терапевтических сказок.

«В одном березовом лесу жил маленький медвежонок по имени Мишутка. Он был очень весёлым и пушистым. Но у него с рождения не было одной лапки.

Жил себе Мишутка жил, собирал малину и ел ее. Однажды гулял он по лесу и наткнулся на зайца.

– Привет, Зайчонок! – сказал Мишутка – Давай с тобой дружить!

Заяц ухмыльнулся:

– Не-е-е-т, Мишутка, не хочу я с тобой дружить! Ты какой-то не такой! У тебя даже лапки нет! – и поскакал дальше по своим заячьим делам.

Расстроился Мишутка, но ничего, пошёл дальше. Гуляет по лесу, а ему навстречу идёт рыжая Лисичка.

– Лисичка, привет! – говорит Мишутка – Давай дружить с тобой! Я тебя малиной угощу!

Лисичка рассмеялась:

– Мишутка, ты некрасивый! У тебя же всего одна лапка! Не хочу с тобой дружить!

Махнула хвостиком Лисичка и убежала.

Совсем Мишутка расстроился: никто не хочет с ним дружить.

Но разве виноват Мишутка, что у него всего одна лапка? Сел он на пенёк и заплакал горькими слезами:

– Почему же я такой? Почему со мной никто не хочет дружить?

На его плач из леса вышел серый Волчонок.

– Чего плачешь, Мишутка? – спрашивает Волчонок.

– Не смотри на меня, я плохой! Никто не хочет со мной дружить! Зайчонок не захотел, Лисичка не захотела. И ты не захочешь.

Волчонок ему отвечает:

– Что же ты, Мишутка, так говоришь? Почему же ты плохой?

– У меня лапки нет... – Мишутка опустил глаза вниз и заплакал еще сильнее. – Зайчонок сказал, что я какой-то не такой. Лисичка сказала, что я некрасивый, потому что у меня одна лапка.

Волчонок удивленно посмотрел на Мишутку и сказал:

– Ты не плохой! Ты просто особенный. А я очень хочу с тобой дружить! Ничего страшного, что у тебя всего одна лапка.

Мишутка перестал плакать и заулыбался.

– Т-т-ты правда так считаешь? – спросил Мишутка.

– Ну конечно! Уверен, что ты хороший друг! – ответил Волчонок и крепко-крепко обнял Мишутку.

– Ура! У меня теперь есть друг! – радостно воскликнул Мишутка. – А пойдем со мной малину собирать?

– Конечно пойдем! – ответил Волчонок.

С тех пор стали они самыми лучшими друзьями, и Волчонку было совсем все равно на Мишуткину лапку, потому что для него Мишутка был таким же, как и все другие зверята в этом лесу» (Сказка «Мишуткина лапка», автор Свешникова Ирина, группа 2114д).

«В одном обычном лесу, в самой обычной заячьей норе жил маленький зайчонок Стёпа. Он был красивым, пушистым у него были прекрасные длинные ушки, большие, красивые глаза и милый хвостик. Он ничем практически не отличался от своих собратьев, кроме одной особенности. Его большие длинные уши ничего не слышали и из-за этого он не мог общаться ни с кем кто жил с ним по соседству. Он не знал, что мир вокруг наполнен звуками, он не понимал, что ему говорят окружающие, его мир был абсолютно безмолвным. Но зато его прекрасные большие глаза видели мир не таким как все окружающие, а намного лучше. Он замечал все тонкости красок, изящные линии предметов. Видел всю красоту мира ту, что никто другой не мог заметить даже если бы захотел. Но со Степой никто не хотел дружить, его считали странным, игнорировали и даже иногда обижали, хотя повода для этого не было. Зайчонок долгое время старался найти себе друзей, но всё тщетно. В итоге он научился играть в одиночестве и занимался он тем, что больше всего приносило ему радость. Он рисовал картинки, складывал различные икебаны из всего что находил в лесу и был счастлив, но всё же ему не хватало той радости, которую испытывали его сверстники, когда вместе играли.

Как-то раз, когда Стёпа рисовал очередную картинку, на него наткнулся бельчонок, который играл в прятки с другими зверятами.

– Ты чего здесь делаешь, ушастый? – испуганно вскрикнут бельчонок.

Стёпа ничего не ответил, только пожал плечами.

– А почему ты здесь один? – бельчонок не отставал с расспросами.

Стёпа опять только пожал плечами.

– А что это ты делаешь? – бельчонок увидел картину и восхитился – Это же где такою красоту увидел?

Стёпа опять пожал плечами и показал на своё ухо и бельчонок понял что Стёпа его не слышит, но всё же был поражён его талантом, и спросил:

– А меня так можешь нарисовать? – указывая сначала на себя, а потом на картинку. Стёпа радостно кивнул и взялся за краски. А бельчонок принялся позировать.

Спустя какое-то время к бельчонку присоединились его друзья, которые его искали.

– Вот ты где! Куда же ты запропастился? – с тревогой спросили они – Мы тебя по всему лесу ищем!

– Не мешайте художнику! Мы портрет пишем – важно сказал бельчонок и продолжил позировать

– Кому?! – со смехом спросили остальные.

– А вы посмотрите, что он умеет!! – с вызовом сказал бельчонок и подвёл друзей к Стёпе, который почти уже закончил портрет.

– Вот это дааа! – выдохнули хором друзья бельчонка. – Да у тебя же настоящий талант – послышалось из толпы.

– А можешь и нас так нарисовать? – спросили они.

Стёпа не понял, что они спросили и вопросительно посмотрел на бельчонка и тот понял, что нужно делать. Он обвел лапой всех присутствующих и показал на картинку, и зайчонок понял, что друзья бельчонка просят сделать и радостно кивнул. Все встали вместе, и зайчонок дорисовал картинку. Когда все подошли, то безмерно удивились насколько красиво и точно они были нарисованы. Но только один бельчонок задумчиво молчал, а потом сказал:

– Здесь кое-кого не хватает, самого талантливого и зоркого из нас! – и, взяв краски, дорисовал, как мог, зайчонка и обнял его, и остальные сделали, то же самое. Стёпа сначала испугался, но потом понял, что его новые друзья не обидят его и расплылся в улыбке, ведь это то, о чем он мечтал. Он обрёл настоящих друзей!

Все мы разные, у каждого из нас свои особенности и привычки, свои достоинства и недостатки, НО все мы имеем право на дружбу, взаимопомощь и поддержку! Стёпа не мог слышать звуки этого мира, но он видел тончайшие детали предметов и явлений этого мира. Но это был не главный его талант, самой важной особенностью Стёпы было умение и желание дружить и благодаря бельчонку он смог реализовать этот талант» (Сказка «О том, кто видит мир красивым», автор Дунина Анастасия, группа 2014д).

Выводы. Реализация терапевтических сказок проходила и в детских, и в родительских группах, на базе Региональной инновационной площадки «Психологическая безопасность образовательной среды инклюзивного детского сада», обсуждались вопросы применения терапевтической сказки с педагогами ДОО. Был проведен конкурс на лучшую сказку, разработанную студентами, педагогами и родителями. По результатам изготовлены сборники лучших сказок и снят мультипликационный фильм с участием дошкольников с ОВЗ в качестве режиссеров, художников, актеров. Использование сказки наполнило образовательную среду детского сада атмосферой эмоционально насыщенной совместной деятельностью, искренней заинтересованностью проектом. Можно констатировать, что терапевтическая сказка не просто дополняет

образовательный процесс, а становится системообразующим элементом инклюзивной среды, так как позволяет каждому ребёнку независимо от особенностей развития чувствовать себя принятым, развивать коммуникативные навыки и эмоционально расти в атмосфере доверия и уважения.

Литература:

1. Волошина, Т.А. Сказкотерапия как средство адаптации детей к детскому саду / Т.А. Волошина, А.Ю. Татаринцева // Арт-терапия сегодня: возможности, тенденции и достижения: Материалы III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Воронеж, 23-24 мая 2025 года. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2025. – С. 296-302

2. Комлик, Л.Ю. Условия обеспечения психологической безопасности образовательной среды / Л.Ю. Комлик // Человек. Социум. Общество. – 2024. – № S7. – С. 45-52

3. Никифорова, Т.Ф. Роль терапевтических сказок в сказкотерапии / Т.Ф. Никифорова // Обновление воспитательного процесса в образовательной организации. Панорама практик воспитания: Материалы II Всероссийской научно-практической конференции, Чебоксары, 21 мая 2025 года. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Центр научного сотрудничества «Интерактив плюс», 2025. – С. 216-220

4. Пилипчук, Л.С. Состояние уровня межличностной толерантности в современной дошкольной образовательной организации / Л.С. Пилипчук, А.С. Ковалева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 80-1. – С. 238-241

5. Слюсарева, Е.С. Инклюзивная образовательная среда: структурно-содержательный анализ в аспекте психологической безопасности / Е.С. Слюсарева, О.М. Зубченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-1. – С. 392-395

6. Тернова, И.С. Сказкотерапия как средство воспитания общечеловеческих ценностей у детей дошкольного возраста / И.С. Тернова // Воспитание и обучение детей младшего возраста. – 2022. – № 13. – С. 170-176

Педагогика

УДК 372.87

студент Козлова Вероника Андреевна
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)

НАЧАЛЬНЫЕ ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФЛЕЙТЕ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ

Аннотация. В статье раскрываются методические подходы к обучению игре на флейте младших школьников. Авторы обращают внимание на особенности младшего школьного возраста, отстаивая тезис о необходимости применения особой, гибкой и комбинированной методики в процессе обучения начинающих. В тексте говорится о том, что отечественная флейтовая школа имеет богатые традиции в музыкальной педагогике. Нашими музыкантами был сформирован ряд методик, доказавший свою эффективность на протяжении долгих лет. Однако, сегодня необходимо выработать новый, комбинированный подход, учитывающий все факторы, в которых воспитывается современный ребёнок. Целью статьи является анализ методических подходов на начальном этапе обучения игре на флейте в детской школе искусств. Авторы описывают основные этапы в процессе знакомства юного музыканта с флейтой. Отмечается необходимость погружения в историю инструмента, его прообразов. В заключении рассматривается проблема формирования положительного микроклимата на занятиях. Авторы обращают внимание на важность коммуникации со старшими, которые должны стать союзниками в процессе обучения. Средством достижения могут быть совместные концерты и семейные вечера, совместно прочитанные книги, письма, мемуары музыкантов и др. Хорошим инструментом формирования семейной музыкальной традиции может стать посещение мероприятий специального флейтового фестиваля. Важным этапом является подбор репертуара для начинающих. В этом стоит отталкиваться от проверенных пособий. В качестве таковых могут быть привлечены сборники А. Кискачи «Блокфлейта для начинающих» и сборник И. Пушечникова «Школа игры на блокфлейте». Следующим шагом в обучении игре на флейте является работа с хрестоматией Ю.Н. Должикова «Хрестоматия для флейты» для 1-3 классов. При выборе репертуара необходимо отталкиваться не только от методических задач, но и от потребностей ребенка, в связи с чем рекомендуется опираться на любимые песни из мультфильмов, музыкальных спектаклей, сказок.

Ключевые слова: музыка, творчество, флейта, обучение, методика, развитие, история, развитие, школа, педагог.

Annotation. The article reveals methodological approaches to teaching flute playing to younger schoolchildren. The authors pay attention to the peculiarities of primary school age, defending the thesis about the need to use a special, flexible and combined methodology in the learning process for beginners. The text says that the Russian flute school has rich traditions in music pedagogy. Our musicians have developed a number of techniques that have proven their effectiveness over the years. However, today it is necessary to develop a new, combined approach that takes into account all the factors in which a modern child is brought up. The purpose of the article is to analyze methodological approaches at the initial stage of learning to play the flute at a children's art school. The authors describe the main stages in the process of introducing a young musician to the flute. It is noted that it is necessary to immerse oneself in the history of the instrument, to get acquainted with its prototypes. In conclusion, the problem of forming a positive microclimate in the classroom is considered. The authors draw attention to the importance of communication with elders, who should become allies in the learning process. Joint concerts and family evenings, jointly read books, letters, memoirs of musicians, etc. can be a means of achieving this. Attending events of a special flute festival can be a good tool for forming a family musical tradition. An important step is to select a repertoire for beginners. This should be based on proven manuals. As such, the collections of A. Kiskachi «Notepad for beginners» and the collection of I. Pushechnikov «The School of playing the recorder» can be used. The next step in learning to play the flute is to work with Y.N.'s textbook. Dolzhikov's «Anthology for flute» for grades 1-3. When choosing a repertoire, it is necessary to base not only on methodological tasks, but also on the needs of the child, and therefore it is recommended to rely on favorite songs from cartoons, musical performances, and fairy tales.

Key words: music, creativity, flute, teaching, methodology, development, history, development, school, teacher.

Введение. Занятия музыкальным творчеством, в частности, игрой на каком-либо музыкальном инструменте играют ключевую роль в развитии интеллектуальных, эмоциональных и эстетических задатков ребёнка. Так, Д.К. Кирнарская в

своих работах отмечает влияние музыки на развитие пространственных навыков и логического мышления малышей [5].

Роль педагога дополнительного образования в нашей стране возросла. Именно ему приходится вводить ребенка в образовательный мир, занимаясь дисциплиной, обучением, развитием, воспитанием, настраивая струны его души таким образом, чтобы он не только хотел, но и был способен ставить перед собой новые цели в творчестве. Обучение в детских школах искусств представляет собой комплекс занятий, избираемых в зависимости от наклонностей и природных задатков ребёнка. Среди них – изобразительное искусство, хореография, детский театр (музыкальный и драматический), наконец, музыка. Остановив внимание на музыкальном творчестве, дети и родители могут сделать выбор в пользу той или иной специализации: заниматься каким-либо видом исполнительства (основные направления здесь – фортепиано, струнные, народные, духовые инструменты) или же посещать занятия, например, на хоровом отделении. Программа музыкальных школ и школ искусств предлагает широкое поле для художественно-эстетического и интеллектуального развития подрастающего поколения.

Когда же выбор сделан, и ребенка привлекли, например, духовые инструменты, надо учесть ряд специфических особенностей этого вида исполнительской деятельности, обратив внимание на два момента: первый заключается в ответе на вопрос, что дает игра на духовых инструментах самому школьнику в будущем? И второй: что необходимо учитывать на первоначальном этапе обучения и как сделать так, чтобы трудности, которые вместе с родителями и педагогами будет преодолевать малыш, переросли не в отторжение от музыки, а, напротив, в увлечение искусством, стимулируя к его непрерывному познанию? Второй аспект выводит на владение педагогом комплексом методических приёмов, как основы музыкальных занятий с малышом.

Цель статьи – анализ методических подходов на начальном этапе обучения игре на флейте в детской школе искусств.

В настоящее время существует большое количество методик обучения игре на разных музыкальных инструментах, однако многие из них ориентированы преимущественно на подростков и взрослых, либо носят общий характер, применимый ко многим видам инструментов. Это вызывает необходимость создания специализированной методики для детей младшего школьного возраста, поведение и особенности которых подробно описаны в психолого-педагогической литературе. Исследователи отмечают, что в сознании детей 7-8 лет возникают «субъективность и самоопределение, представляющие собой высшие формы активности…» [2]. Эти и иные свойства побуждают обратиться к методике, основанной на гибком, индивидуальном подходе. На главных моментах в занятиях с детьми, только переступившими порог музыкальной школы или школы искусств, мы остановимся в нашей статье.

Изложение основного материала статьи. Флейта является одним из любимых инструментов начинающих музыкантов. Малышей привлекают красота её тембра и внешнее изящество. Однако, далеко не сразу они начинают музицировать на поперечной флейте. «Пробы» в этом направлении требуют иного, более легкого в исполнительском отношении инструмента, блокфлейты.

Блокфлейта – это вид продольной флейты. У неё есть свистковый механизм, который позволяет издавать звуки, выдыхая воздух в инструмент. Исполнитель регулирует высоту звука, закрывая отверстия пальцами. Этот инструмент позволяет ученикам быстро освоить основные принципы звукоизвлечения, развить музыкальный слух и координацию пальцев. Удобная конструкция и небольшой размер делают блокфлейту идеальным выбором для детей младшего школьного возраста, обеспечивая комфортное начало творческого пути в мире звуков. Добавим, что в качестве начального этапа для юных музыкантов используется также игра на флейте-пикколо (маленькой флейте).

Одним из начальных моментов обучения маленького музыканта на флейте должно быть погружение в историю этого инструмента, понимание особенностей его механики и исполнительских, выразительных возможностей, проще говоря, в первую очередь надо заинтересовать ребёнка, коснуться главного – того, откуда этот инструмент взялся и как он звучит.

Название «флейта» происходит от латинского *«flatus»* – «ветер, дуновение». На многих древних росписях мы находим изображение старинной флейты. Этот инструмент издавна был распространен среди большинства народов земного шара. Правда, у разных народов он назывался по-разному.

С давних пор существуют два типа флейт в зависимости от того, в каком положении держат их перед собой исполнители, – продольные и поперечные. Кроме того, в Древней Греции была популярна многоствольная флейта, так называемая, флейта Пана. Исполнители на ней пользовались высоким авторитетом.

Продольные, поперечные и многоствольные флейты изготавливались из разных материалов – тростника, стручков, свернутых в трубочку, древесных листьев, кости животного, морских раковин. Показывая эти прообразы современной флейты малышу, педагог может пользоваться разными ресурсами – от мультимедийной системы до рисунков и фотографий, художественных альбомов и энциклопедий. Диалог может происходить во время занятий (важно, чтобы в классе, где они проводятся, тоже были фото и репродукции, напоминающие об истории инструмента), но может быть и предметом специального концерта и даже школьного концертно-просветительского абонемента, вводящего ребенка в мир флейтовой музыки. Подобный рассказ может быть выстроен как «музыкальное путешествие по странам и эпохам». Можно совершить вместе с детьми путешествие в «восточную сказку».

По новейшим предположениям родиной поперечной флейты признана Азия, где флейта была неотъемлемой спутницей барабана. Отсюда отравимся в Китай, где было несколько видов флейт, изготовленных из глины, бамбука и иных природных материалов. На индийской ванше, по преданию, играл сам Кришна, а древнегреческий сиринкс и его «родственники» можно увидеть в сюжетах вазописи, в многочисленных мифах и легендах.

Обучение игре на флейте прошло значительный путь развития. В начале это был простой процесс: мастера передавали свои знания молодым людям, обучая их исполнять мелодии и демонстрировать приемы на основе личного опыта. Античные греки и римляне начали формировать правила музыки, открывая школы, где изучали гармонию, ритмы и технику дыхания. Однако тогда не существовало единой системы обучения.

В Средние века музыкальные занятия проводились индивидуально или в небольших группах. Ученики повторяли мелодии своих наставников, перенимая навыки на практике. В эпоху Возрождения возникла необходимость в профессиональных стандартах. В этот период начали появляться первые учебники, которые описывали правила гармонии, аккорды и технику игры.

С наступлением эпохи барокко стали открываться специализированные школы и консерватории, которые могли быть как государственными, так и церковными учреждениями. Ученики получали всестороннее музыкальное образование, включая обучение композиции и игре на инструментах. Обучение стало более структурированным, с акцентом на упражнения для развития пальцев и техники дыхания. Знаменитые композиторы, такие как Бах, Гендель и Моцарт, включали партию флейты в свои произведения, что способствовало росту популярности этого инструмента. В романтический период особое внимание уделялось индивидуальности каждого исполнителя. Учителя стремились раскрыть потенциал каждого воспитанника, учитывая его психологические особенности и творческое развитие. В XIX веке появились новые методики, которые позволяли музыкантам виртуозно исполнять сложные произведения. Эти методы продолжают использоваться и в наше время. Преподнося ученикам исторический экскурс, стоит отметить, что развитие инструмента и

его механики шло рука об руку и параллельно с усовершенствованием методики исполнительской. Важно в этой связи назвать имена мастеров, повлиявших на эволюцию флейты – таких, как Жак Мартин Оттетер, который в конце XVII века внес изменения в конструкцию флейты, разделив инструмент на 3 части или Теобальд Бём, который после долгих исканий создал флейту, по чистоте строя и удобству игры превосходившую прежние инструменты.

В XX и XXI веках академическая музыка достигла широкого распространения, и обучение в этой сфере стало доступным для многих. По всему миру появились музыкальные школы, университеты и частные студии. Сегодня программа обучения игре на флейте включает работу над техникой звукоизвлечения, правильным дыханием, музыкальной грамотой, четкостью произношения нот и общей физической подготовкой [1; 7; 9]. Современные технологии, компьютеры и специальные редакторы, позволяют флейтистам записывать свои выступления, анализируя исполнительские огрехи и совершенствуя свои навыки.

Сегодня флейтовое исполнительство продолжает развиваться. Существует несколько актуальных методик, к которым в своей практике обращаются педагоги-флейтисты. Основным этапом в процессе обучения является именно первоначальный. То, насколько удачно и продуктивно он пройдет, определяет будущее маленького музыканта. И здесь педагогу надо учесть два момента: 1. физические и психологические особенности маленького ребенка, 2. специфику существующих методик, опираясь на которые, преподаватель сумеет скомбинировать, синтезировать подход, необходимый в каждом индивидуальном случае. Обратимся к этим аспектам.

Первый связан с психофизиологическими качествами детей, только еще переступивших порог музыкальной школы. Особенности их развития таковы, что, как правило, они обладают прекрасной памятью и многое схватывают на лету, однако не слишком усидчивы, внимание их быстро переключается с одного на другое. Это обстоятельство необходимо учитывать при организации занятий, оптимальная продолжительность которых не должна превышать 30-40 минут. Для того, чтобы младшие школьники с увлечением посещали уроки флейты, необходимо применять разнообразные методы обучения, а драматургию урока лучше строить, опираясь на принцип перемены форм работы. Удачным будет игровой метод, предполагающий организацию квизов, конкурсов, соревнований, например, об истории музыки и – конкретнее –истории флейты. Важно поощрять ребёнка за успехи, поддерживать его творческие инициативы и создавать дружелюбную атмосферу на уроке.

В отношении второго, методического аспекта, как уже отмечалось, продуктивным представляется комплексно-синтетический (комбинированный) подход. Основой для него служат методики известных отечественных педагогов-флейтистов, среди которых выделяются три наиболее значимых личности: Владимир Николаевич Цыбин (1877-1949) – композитор, флейтист, педагог и дирижёр, заложивший основы отечественной флейтовой школы и расширивший репертуар для этого инструмента; Николай Иванович Платонов (1894-1949), посвятивший свои научно-педагогические труды основам исполнительского мастерства, сумевший обобщить педагогический опыт русских музыкантов и Юрий Николаевич Должиков (1932-2005) – российский флейтист, педагог и композитор, отыскавший новые способы игры на флейте, которые позволили раскрыть весь звуковой потенциал инструмента, достичь яркого, выразительного звучания. Должиков разработал особую систему дыхания, поставил губной аппарат, тренировал и развивал внутренние мышцы.

Грамотный подход к первым занятиям на флейте предполагает процесс, разделенный на этапы. Все они подробно описаны в соответствующей методической литературе. О первом уже говорилось: он касается выбора инструмента (блок-флейта или флейта-пикколо) и рассказа об его истории и специфике. Второй этап связан с подготовкой тела к занятию, контролем за положением корпуса. Он способствует исключению мышечного напряжения, которое становится помехой в игре флейтиста. Следующий этап связан с постановкой рук. На начальных ступенях обучения педагоги указывают на то, что пальцы следует располагать так, чтобы они свободно опускались на звуковые отверстия: мизинцы обеих рук, в слегка закругленном положении, располагаются над лицевой частью блокфлейты. Неверно опускать мизинцы, подгибая их под ствол инструмента [4]. Самый важный этап касается дыхания. Перед тем, как дать ребенку в руки инструмент, нужно объяснить ему принципы дыхания и «настроить» его дыхательный аппарат. Для этого в отечественной музыкально-педагогической литературе существует целый комплекс специальных упражнений. Педагог может комбинировать их для своего подопечного, добиваясь у него искомых качеств дыхания и звука. Ещё одно необходимое условие для получения красивого звука – открытая гортань. Само понятие – «открытая гортань» применяется в разных видах музыкального исполнительства, например, в академическом пении. Открытая гортань как природный резонатор создаёт природный свод, который порождает насыщенное звучание [10].

Выводы. В заключении обратимся еще к одному аспекту диалога с маленьким музыкантом. На первых порах малыш сталкивается с трудностями. Как установить доверительные отношения и теплую обстановку на занятиях? Здесь важно все: от тона, которым делаются замечания до невербальных форм коммуникации, т.е. взглядов, жестов, прикосновений. Существенно то, как выглядит класс, в который приходит ребенок, насколько он напоминает ту «страну волшебства», которая манила в самом начале. Нужно установить коммуникацию со старшими, которые должны быть союзниками в процессе обучения, а не сторонними наблюдателями. Средством достижения могут быть не только концерты, но и совместно прочитанные книги, письма, мемуары музыкантов, походы с элементами музыкального туризма. Хорошим инструментом формирования семейной музыкальной традиции может стать посещение мероприятий специального флейтового фестиваля (например, Нижегородского музыкального фестиваля «Голос флейты»).

Фактор положительного микроклимата – корректность в подборе репертуара. Для того, чтобы приблизить мир маленького человека к себе, надо войти в его мир. Начиная с простых песенок, типа «Андрей-воробей», надо переходить к тому, что близко малышу – песням из мультфильмов, спектаклей, музыкальных сказок, а затем – к более сложной в техническом отношении классике. В выборе репертуара стоит отталкиваться от проверенных пособий, среди них – сборники А. Кискачи «Блокфлейта для начинающих» [6] и сборник И. Пушечникова «Школа игры на блокфлейте» [8]. Сборники Кискачи созданы специально для младших детей с учётом их психофизиологических особенностей. «Школа игры на блокфлейте» Пушечникова направлена на развитие исполнительских навыков и техники. Кискачи формирует любовь к музыке, а Пушечников – техническую подготовку. После изучения начальных сборников, следующим шагом в обучении игре на флейте является работа с трудом Ю.Н. Должикова «Хрестоматия для флейты» для 1-3 классов [3]. Это учебное пособие считается одним из лучших отечественных изданий и активно используется в детских музыкальных школах.

Итак, для успешного освоения начальной постановки педагогу необходимо увлечь ученика, не упуская из виду главную цель и четко представляя путь, по которому он ведет своего подопечного.

Литература:

1. Волков, Н.В. Вопросы методики обучения игре на духовых инструментах. Методическое пособие для детских музыкальных школ, детских школ искусств, средних специальных музыкальных школ / Н.В. Волков // Федеральный ресурсный информационно-аналитический центр художественного образования, 2025. – URL: https://rfartcenter.ru/wp-content/uploads/2023/01/volkov_voprosy-metodiski-obuchenija-na-duhovyh_2002.pdf (дата обращения: 16.12.2025)

2. Гудзовская, А.А. Факторы формирования представления младшего школьника о жизненном самоопределении /

А.А. Гудзовская, А.Я. Черных // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – 3 с. – DOI:10.26795/2307-1281-2025-13-3-3
3. Должиков, Ю.Н. Хрестоматия для флейты для 1-3 классов / Ю.Н. Должиков. – М.: Музыка, 2022. – 64 с.
4. Жергина, П.Н. Обучение игре на блокфлейте детей дошкольного возраста / П.Н. Жергина // Образовательная социальная сеть nsportal.ru, 2025. – URL: https://nsportal.ru/detskiy-sad/muzykalno-ritmicheskoe-zanyatie/2023/12/18/obuchenie-igre-na-blokfleyte-detey (дата обращения: 17.12.2025)
5. Кирнарская, Д.К. Психология специальных способностей. Музыкальные способности / Д.К. Кирнарская. – М.: Таланты-XXI век, 2004. – 496 с.
6. Кискачи, А.В. Блокфлейта для начинающих. Часть I / А.В. Кискачи. – М.: Музыка, 2018. – 48 с.
7. Попова, А.Ю. Основы музыкальной грамоты: учеб. пособие / А.Ю. Попова. – М.: Владос, 2015. – 192 с.
8. Пушечников, И.Ф. Школа игры на блокфлейте. / И.Ф. Пушечников. – М.: Музыка, 2024. – 128 с.
9 Семёнова, В.Г. Методика преподавания игры на духовом инструменте в дополнительном образовании: учеб. метод. пособие / В.Г. Семёнова, Г.Б. Киселёва. – Волгоград: Учитель, 2018. – 128 с.
10. Силантьева, И.Л. Основные проблемы начального периода обучения игре на флейте / И.В. Силантьева // Образовательная социальная сеть nsportal.ru, 2025. – URL: https://nsportal.ru/kultura/muzykalnoe-iskusstvo/library/2015/06/22/osnovnye-problemy-nachalnogo-perioda-obucheniya-igre (дата обращения: 17.12.2025)

Педагогика

УДК 371

старший преподаватель Колесникова Татьяна Алексеевна
Лесосибирский педагогический институт – филиал федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Сибирский федеральный университет» (г. Лесосибирск)

ЭКСКУРСИЯ В ПРИРОДУ: ДЕЙСТВЕННОЕ СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Проблема становления экологической культуры является фундаментом для ответственного отношения к окружающей среде в будущем. Актуальность экологического воспитания в начальной школе приобретает особую значимость в контексте реализации национальных проектов и федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), которые выделяют формирование экологической культуры как одну из ключевых метапредметных и личностных задач. Смена потребительской парадигмы и формирования нового, бережного типа сознания происходит уже с ранних лет. Младший школьный возраст является наиболее сензитивным периодом для воспитания нравственных качеств, эмоциональной отзывчивости и закладки ценностных ориентаций. Все это делает экологическое воспитание в этот момент стратегически важным. Интеграция экологического компонента в образование младших школьников выступает действенным инструментом не только экологического, но и общего развития личности, способствуя развитию наблюдательности, системного мышления, эмпатии и социальной ответственности. В работе обосновывается тезис о том, что успешное экологическое воспитание на данном этапе должно опираться не только на передачу знаний, но и на эмоционально-чувственную сферу ребенка. Автор приводит анализ понятийного аппарата, рассматривает значение практико-ориентированных форм работы, таких как проектная деятельность, наблюдения в природной среде. Автором статьи выделяются экскурсии, как одно из средств экологического воспитания младших школьников, подчеркивается их роль в формировании устойчивого интереса и позитивной мотивации учащихся. По мнению автора, материалы исследования могут быть использованы при проектировании рабочих программ, разработке внеклассных мероприятий и создании развивающей образовательной среды, направленной на воспитание экологически грамотного и нравственного поколения.

Ключевые слова: воспитание, действенное средство, младшие школьники, особенности, экологическое воспитание, экскурсия, экскурсия в природу.

Annotation. The problem of the formation of an environmental culture is the foundation for a responsible attitude towards the environment in the future. The relevance of environmental education in primary school becomes particularly important in the context of the implementation of national projects and federal state educational standards (FSES), which highlight the formation of an environmental culture as one of the key meta-subject and personal tasks. The shift from a consumerist paradigm to a new, caring type of consciousness begins at an early age. Primary school age is the most sensitive period for the development of moral qualities, emotional responsiveness, and the establishment of value orientations. All of this makes environmental education strategically important at this moment. The integration of the environmental component into the education of primary school students is an effective tool for both environmental and general personal development, promoting the development of observation skills, systemic thinking, empathy, and social responsibility. The paper argues that successful environmental education at this stage should focus not only on knowledge transfer, but also on the emotional and sensory aspects of children's development. The author provides an analysis of the conceptual framework and highlights the importance of practical-oriented forms of work, such as project activities and observations in the natural environment. The author highlights excursions as one of the means of environmental education for younger schoolchildren, emphasizing their role in fostering sustainable interest and positive motivation among students. According to the author, the research materials can be used in the design of working programs, the development of extracurricular activities, and the creation of a developing educational environment aimed at fostering an environmentally competent and moral generation.

Key words: education, effective means, younger schoolchildren, features, environmental education, excursion, excursion to nature.

Введение. В содержании Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (далее ФГОС НОО) четко определена одна из основных целей обучения – освоение младшими школьниками основ экологической грамотности [10]. Это подчеркивает особую значимость исследования подходов, направленных на экологическое воспитание в начальной школе. Одним из эффективных средств реализации экологического воспитания, предусмотренных ФГОС, являются экскурсии. Актуальность исследования обусловлена необходимостью реализации требований ФГОС НОО, направленных на формирование основ экологического воспитания, и поиском эффективных методик, способствующих формированию ответственного отношения к природе у подрастающего поколения.

Исследованиями в области экологического воспитания младших школьников занимались И.Д. Зверев, И.Т. Суравегина, создававшие теоретический научный фундамент, А.А. Плешаков, С.Н. Николаева, методисты-практики, адаптировавшие идеи для конкретной возрастной группы. Исследования Л.П. Салеевой можно выделить как наиболее целенаправленно

посвящённые воспитанию младших школьников.

В своей работе мы будет придерживаться понятия данного И.Д. Зверевым, о том, что экологическое воспитание это целенаправленный процесс формирования у человека экологического сознания, экологической культуры и ответственного отношения к окружающей среде, основанный на усвоении системы научных знаний о природе, обществе и их взаимосвязи [2].

Изложение основного материала статьи. Ученый И.Д. Зверев подчеркивает, что дети начальной школе от природы тянутся к миру растений и животных. Их внутренне влечет к этому общению, а природная любознательность, яркие эмоции и готовность впитывать новое делают этот возраст особенно благодатным для экологического воспитания [5].

В процессе экологического воспитания необходимо широко использовать иллюстративные материалы, демонстрационные объекты, а также организовывать практические занятия, экскурсии, эксперименты и другие виды деятельности, позволяющие детям непосредственно взаимодействовать с природой.

Е.Н. Дзятковская и А.Н. Захлебный в своих исследованиях подчеркивают важность опоры на чувственный опыт ребенка, создание условий для непосредственного восприятия природных объектов и явлений. Согласно их позиции, ключ к настоящему экологическому воспитанию – это обращение к личному опыту и эмоциям ребёнка. Когда знания подкрепляются непосредственными наблюдениями и практикой (например, через наглядные материалы или посильные действия в природе), они перерастают из простой информации в осознанные и устойчивые жизненные принципы [3].

Не менее важным фактором успешного экологического воспитания является сотрудничество с родителями. Необходимо привлекать родителей к участию в экологических мероприятиях, проводить консультации и беседы по вопросам экологического воспитания, делиться опытом и знаниями.

По мнению С.Н. Николаевой, подлинная эффективность экологического воспитания достигается лишь в условиях партнёрства образовательного учреждения и семьи. Такое сотрудничество позволяет сформировать у ребёнка целостную картину мира и одновременно способствует сплочению семьи [6].

М.М. Безруких говорит о том, что экологическое воспитание не должно сводиться к формальному заучиванию правил поведения в природе. Необходимо применять интерактивные методы обучения: дискуссии, игры, проекты, творческие задания, способствующие развитию критического мышления и формированию активной жизненной позиции [1].

Можно сказать, что успешность экологического воспитания во многом зависит от наличия и использования материально-технической базы: экологических уголков, тематических выставок, природных материалов, демонстрационного оборудования, а также от организации работы на пришкольном участке, проведения экскурсий в природу и т.д.

В условиях реализации ФГОС НОО [10], ориентированного на формирование у обучающихся целостной картины мира и развитие экологического мышления, организация и проведение экологических экскурсий приобретают особую актуальность. В педагогической литературе экологическая экскурсия рассматривается как особая форма организации образовательного процесса, направленная на изучение объектов и явлений природы в их естественной среде.

По определению А.Н. Захлебного, экологическая экскурсия – это форма организации учебной деятельности, при которой учащиеся под руководством учителя или воспитателя наблюдают и изучают объекты и явления природы в естественных условиях с целью формирования экологических знаний, ценностей и навыков [4].

Таким образом, экологическая экскурсия отличается от обычной прогулки или посещения природного объекта целенаправленным характером, наличием четких образовательных задач и активной познавательной деятельностью учащихся.

С.Н. Николаева выделяет следующие характерные признаки экологической экскурсии:

– непосредственное наблюдение и изучение природных объектов и явлений. Экскурсия предоставляет возможность для непосредственного контакта с природой, для получения сенсорного опыта и формирования наглядных представлений;

– активная познавательная деятельность учащихся. Экскурсия предполагает выполнение учащимися заданий, наблюдений, экспериментов, направленных на изучение природных объектов и явлений;

– руководящая роль учителя или воспитателя. Учитель или воспитатель организует и направляет познавательную деятельность учащихся, помогает им анализировать увиденное и делать выводы [6].

Задачи экологического воспитания в начальной школе носят комплексный характер, и экскурсия как средство организации обучения позволяет реализовать их системно:

1. Формирование научно-достоверных знаний. В естественной среде абстрактные понятия из учебника «Окружающий мир» («цепь питания», «приспособленность организмов», «сезонные изменения») обретают зримые черты. Ученик не заучивает, а самостоятельно открывает взаимосвязи: видит, как муравьи взаимодействуют с тлей, как строение крылатки клена помогает его распространению. Это переводит знания из разряда информации в разряд личного опыта.

2. Воспитание эмоционально-ценностного отношения. Эмоциональный компонент является центральным в ЭВ младших школьников [8]. Экскурсия целенаправленно формирует эмпатию – способность сопереживать живому. Задача педагога – не просто показать объект, а организовать «встречу» с ним: предложить осторожно рассмотреть паука в его паутине, услышать пение птицы, почувствовать текстуру коры дерева. Удивление, восторг, любопытство, рожденные в такой ситуации, становятся прочной основой для бережного и ответственного отношения.

3. Развитие практических навыков экологически грамотного поведения. Экскурсия – это поле для практико-ориентированной деятельности. Дети учатся правилам поведения в природе не со слов, а в действии: ходить по тропинкам, чтобы не вытаптывать траву; собирать гербарий, не нанося ущерба популяции растений; безмолвно наблюдать за животными, не нарушая их покой. Здесь же закладываются основы природоохранной деятельности: можно собрать мусор на опушке леса, развесить кормушки, что формирует понимание личной ответственности.

Можно выделить следующие особенности проведения экскурсий в начальной школе:

1. Необходимо тщательно планировать экскурсию, учитывая возрастные возможности детей. Длительность экскурсии должна быть оптимальной, чтобы учащиеся не переутомлялись и сохраняли интерес к изучаемому материалу. ак отмечает Л.П. Симонова, ключом к успешной экскурсии выступает её скрупулёзная подготовка. Без чёткого плана, определяющего цели, маршрут, содержание и методы работы, образовательный потенциал выхода в природу не может быть реализован в полной мере [9].

2. Необходимо использовать наглядные методы обучения, учитывая конкретно-образное мышление младших школьников. Следует подготовить иллюстративные материалы, гербарии, коллекции, образцы почвы и другие наглядные пособия, которые помогут детям лучше понять изучаемый материал. Важно использовать сенсорный опыт, позволяя детям трогать, нюхать, слушать и видеть природные объекты.

3. Необходимо применять игровые методы, чтобы сделать процесс обучения более интересным и увлекательным. Можно использовать дидактические игры, загадки, викторины, конкурсы, ролевые игры, которые позволяют детям активно участвовать в процессе познания и формировать положительное отношение к природе.

4. Важно стимулировать познавательную активность детей, задавая вопросы, предлагая проблемные ситуации,

вовлекая их в исследовательскую деятельность. Необходимо поощрять любознательность, поддерживать инициативу и творчество детей. Можно предложить детям провести простые эксперименты, сделать наблюдения, собрать материал для гербария или коллекции.

5. Необходимо учитывать индивидуальные особенности детей, их интересы и склонности. Можно предложить детям задания, соответствующие их уровню подготовки и интересам. Важно создать атмосферу сотрудничества и взаимопомощи, чтобы каждый ребенок чувствовал себя комфортно и уверенно.

6. Необходимо обеспечить соблюдение правил безопасности во время экскурсии. Перед началом экскурсии необходимо провести инструктаж по правилам поведения в природе.

Далее представим некоторые методические аспекты организации экскурсии, которые носят рекомендательный характер. Необходимо отметить, что успешность экскурсии как воспитательного инструмента зависит от тщательной ее подготовки.

1. Целеполагание: Четкое определение ведущей цели (например, «выявить признаки осени в жизни растений и животных») и воспитательных задач.

2. Маршрутизация и безопасность: Выбор доступного, эстетически привлекательного и безопасного маршрута с разнообразными природными объектами для наблюдения.

3. Активные методы работы: Экскурсия – не лекция на открытом воздухе. Необходимо использовать:

4. Эвристические беседы («Почему здесь растут только эти растения?»).

5. Игровые приемы («Найди дерево по описанию», «Угадай, чей это лист»).

6. Простейшие исследования (измерение толщины снежного покрова, определение стороны света по мху).

7. Сбор природного материала для последующей работы в классе (листья, шишки, камни).

8. Рефлексия: Обязательный этап после экскурсии – оформление результатов в виде коллажей, выставок, дневников наблюдений или небольших проектов, что позволяет закрепить и осмыслить полученные впечатления и знания.

Выводы. Таким образом, формирование основ экологического воспитания младших школьников предполагает комплексный подход, который включает в себя: учет возрастных особенностей детей, использовании разнообразных видов деятельности, создании развивающей предметно- пространственной среды, обеспечении преемственности между дошкольным и школьным образованием, активное взаимодействие и партнерство с родителями и оценка результативности. Формирование основ экологического воспитания младших школьников носит прикладной научно-методический характер и направлена на то, чтобы доказать уникальную роль непосредственного общения с природой в образовательном процессе и предложить педагогам инструмент для реализации требований ФГОС в области экологического воспитания.

Литература:

1. Безруких, М.М. Возрастная физиология: (Физиология развития ребенка): Учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / М.М. Безруких, В.Д. Сонькин, Д.А. Фарбер. – Москва: Издательский центр «Академия», 2003. – 416 с.

2. Гюлушашян, К.С. Экологическое воспитание как важнейшая задача современной системы образования / К.С. Гюлушашян, А.И. Бабич, О.М. Газина // Сибирский педагогический журнал. – 2007. – № 15. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ekologicheskoe-vospitanie-kak-vazhneyshaya-zadacha-sovremennoy-sistemy-obrazovaniya (дата обращения: 13.12.2025)

3. Дзятковская, Е.Н. Каким должно быть внеурочное экологическое образование? / Е.Н. Дзятковская, А.Н. Захлебный // Вестник БГУ. – 2012. – №1-1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kakim-dolzhno-byt-vneurochnoe-ekologicheskoe-obrazovanie (дата обращения: 10.12.2025)

4. Захлебный, А.Н. Экологическое образование школьников / А.Н. Захлебный, И.Д. Зверев, Е.М. Кудрявцева и др.; под ред. И.Д. Зверева, Т.И. Суравегиной. – Москва: Педагогика, 1983. – 160 с.

5. Зверев, И.Д. Экологическое образование и воспитание: узловые вопросы. Экологическое образование: концепции и технологии / И.Д. Зверев. – Москва: Перемена, 1996. – 160 с.

6. Николаева, С.Н. Программа «Юный эколог»: экологическое сознание берет старт в дошкольном детстве / С.Н. Николаева // СДО. – 2010. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/programma-yunyy-ekolog-ekologicheskoe-soznanie-beret-start-v-doshkolnom-detstve (дата обращения: 13.12.2025)

7. Плешаков, А.А. Экология для младших школьников: факультативный курс для начальных классов / А.А. Плешаков. – Москва: Просвещение, 1995. – 44 с.

8. Салеева, Л.П. Формирование бережного отношения младших школьников к природе / Л.П. Салеева. – Москва. – 2009. – 49 с.

9. Симонова, Л.П. Экологическое образование в начальной школе: Учеб. пособие для студентов учреждений сред. проф. образования, обучающихся по пед. специальностям / Л.П. Симонова. – Москва: Академия, 2000. – 159 с.

10. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. Утвержден приказом Министерства просвещения Российской Федерации от 31 мая 2021 г. № 286. Зарегистрирован в Минюсте РФ 5 июля 2021 г. – URL: file:///C:/Users/Lenovo/Downloads/fgos_ru_nach.pdf (дата обращения 15.03.2025)

УДК 373.3
кандидат педагогических наук, доцент Колесова Оксана Вячеславовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат биологических наук, доцент Маясова Татьяна Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Деменева Надежда Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Актуальность проблемы развития читательской грамотности у младших школьников сегодня определяется требованиями госстандарта начального образования. Развитие читательской грамотности связано с формированием умения извлекать необходимую информацию из прочитанного, а также размышлять над предложенной тематикой. В научной литературе представлено большое количество исследований, посвященных выбору эффективных методов, приемов и технологий работы по развитию функциональной читательской грамотности младших школьников. Одной из технологий, способствующей развитию читательской грамотности, является проблемное обучение. В статье дается понятие технологии проблемного обучения, раскрываются её ключевые задачи. Авторы рассматривают основные элементы технологии проблемного обучения, выделяют наиболее эффективные приемы работы с литературным произведением на основе этой технологии для развития читательской грамотности младшего школьника. Проведена исследовательская работа по выявлению эффективности влияния технологии проблемного обучения на развитие читательской грамотности. В экспериментальной работе приняли участие школы г. Нижнего Новгорода и г. Дзержинска Нижегородской области. Испытуемыми являлись учащиеся 3-х классов в количестве 180 человек. Результаты контрольной диагностики свидетельствует об успешности использования технологии проблемного обучения для развития читательской грамотности младших школьников.
Ключевые слова: читательская грамотность, технология проблемного обучения, литературное чтение, младший школьник.
Annotation. The relevance of the problem of developing reading literacy among primary school students is determined by the requirements of the state standard for primary education. The development of reading literacy is associated with the formation of the ability to extract necessary information from what has been read, as well as to reflect on the proposed topic. The scientific literature contains a large number of studies devoted to the selection of effective methods, techniques, and technologies for developing the functional reading literacy of primary school students. One of the technologies that contributes to the development of reading literacy is problem-based learning. The article provides a definition of problem-based learning technology and reveals its key objectives. The authors consider the main elements of problem-based learning technology and identify the most effective methods of working with literary works based on this technology to develop the reading literacy of primary school students. A research study was conducted to identify the effectiveness of this technology. The results of the control diagnostics testify to the success of using problem-based learning technology for developing the reading literacy of junior school students.
Key words: reading literacy, problem-based learning technology, literary reading, junior school student.

Введение. Важной проблемой современной системы образования выступает формирование грамотного читателя, умеющего анализировать большой объем информации с целью решения широкого диапазона жизненных задач в различных сферах общества. Это умение в научной литературе получило название функциональная читательская грамотность, которая рассматривается как «способность понимать и использовать разнообразные формы письменной речи, которые востребованы обществом и ценны для человека» [1, С. 242].

Актуальность развития читательской грамотности как компонента функциональной грамотности рассмотрена в нормативно-правовых документов международного уровня. В связи с этим, группой зарубежных ученых-исследователей создана концепция функциональной грамотности, а позже на ее основе – Международная программа оценки учебных достижений обучающихся, которая служит основой для определения стратегий развития системы образования всего мира. В Российской Федерации нормативно-правовую базу исследования читательской грамотности составляют Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (ФГОС НОО) и Федеральная образовательная программа начального общего образования (ФОП НОО). В Федеральных рабочих программах читательская грамотность определена в качестве базового умения учащихся начальных классов.

Изложение основного материала статьи. Проблема изучения читательской грамотности широко освещается в трудах как зарубежных, так и отечественных исследователей. Некоторые положения развития функциональной грамотности представлены в трудах Б.С. Гершунского, В.В. Мацкевич, С.А. Крупник, А.В. Хуторского, О.Е. Лебедевой и др., технология формирования функциональной грамотности обучающихся проанализирована в исследованиях Т.И. Акатовой, Л.М. Перминовой, Л.Н. Полищук и др., особенности развития функциональной грамотности при обучении чтению изучают Н.Н. Сметанникова, Е.И. Огарев, Н.Н. Светловская и др., механизмы осознанного чтения широко представлены в научных трудах А.К. Аксенова, Б.Г. Ананьева, Т.В. Ахутиной, Л.С. Егорова, Н.И. Жинкина и др.

Развитие читательской грамотности направлено на освоение младшими школьниками умения находить необходимую информацию в прочитанном тексте, выполнять ее анализ, размышлять над содержанием [1].

В научной литературе представлено большое количество исследований, посвященных выбору эффективных методов, приемов и технологий работы по развитию функциональной читательской грамотности младших школьников.

В.М. Колосова считает, что на всех трех этапах работы с текстом важно использовать наглядные опоры, которые побуждают обучающихся опираться на имеющийся опыт, задействуют навыки критического мышления, а также способствуют формированию социально-культурных и нравственных качеств личности [8]. Другой исследователь, С.С. Пичугин, считает, что эффективным методом развития читательской грамотности как составляющей функциональной грамотности выступает систематическое чтение художественной литературы [9].

Г.М. Доскарина отмечает, что читательскую грамотность необходимо формировать не только на уроках литературного чтения, но и на уроках русского языка, окружающего мира, а также во внеурочной деятельности. При этом, одну из ключевых ролей играет внеклассная работа, которая должна быть представлена системой традиционных мероприятий

разного уровня, направленных на пропаганду книги и развитие читательского интереса. Такого рода мероприятия позволяют младшим школьникам проявлять свой творческий потенциал, расширять читательский кругозор, мотивируют их на внимательное и вдумчивое чтение разнообразных произведений [3].

Н.В. Иванова большое внимание уделяет тесному взаимодействию учителя с семьей обучающихся. Автор подчеркивает, что основное формирование ребенка-читателя происходит в семье посредством реализации её воспитательного потенциала. Совместное чтение стабилизирует психологическую семейную атмосферу, активизирует контакты с родителями, что позволяет обрести в лице родителей необходимых и надежных помощников [5].

Кроме того, применение различных технологий, по мнению Э.А. Игнатьевой имеет ряд преимуществ перед традиционным подходом в развитии функциональной грамотности. Это повышение мотивации к учению, улучшение качества понимания нового материала, подготовка учащихся к успешной и активной жизни в современном мире [6].

Широкие возможности для развития читательской грамотности предоставляет технология проблемного обучения [2].

Проблемное обучение ориентировано на формирование у учащихся активной, осмысленной и творческой познавательной деятельности. Для этого учитель создает на уроке проблемную ситуацию, а ученики самостоятельно формулируют проблему, анализируют способы ее решения, выдвигая гипотезы, и в результате поисковой деятельности делают выводы и обобщения. Это обучение не по «готовым схемам», а через поиск, анализ, открытие, что делает знания глубокими, личностно значимыми и прочными. Оно предполагает переход от репродуктивного обучения к исследовательской деятельности, доступной даже младшим школьникам при правильной организации.

Ключевыми задачами технологии являются:

1. Формирование самостоятельности мышления, исследовательской активности, умения задавать вопросы, анализировать и делать выводы.

2. Освоение всех компонентов содержания образования: не только знаний, умений и навыков, но и опыта творческой деятельности, ценностных ориентаций, личностного отношения к знаниям.

3. Повышение мотивации к обучению через вовлечение в поиск, открытие, удивление.

В рамках проблемного обучения дети овладевают следующими умениями: осознают проблемную ситуацию, анализируют возникшее противоречие и определяют проблему, выдвигают гипотезы, проверяют их правильность, выполняют поиск решения, к основным элементам технологии относится учебная проблема и создание проблемной ситуации при использовании различного предметного материала, решение познавательной задачи через конкретное задание, организация диалога, связанная с выдвижением гипотез, подбором аргументации.

Создание проблемной ситуации – это ключ к успешному проблемному обучению. Она может быть содержательной (противоречие между тем, что уже известно, и новой задачей), логической (нестыковка в рассуждениях), жизненной (различие между житейским представлением и научным знанием).

Технология проблемного обучения является действенным инструментом для развития читательской грамотности, поскольку превращает чтение в процесс активного мышления, поиска, анализа и открытия. Возникающая на уроке проблемная ситуация побуждает учащихся внимательно вчитываться в текст, соотносить факты, выявлять противоречия, формулировать гипотезы и искать ответы. Такой подход способствует глубокому пониманию фактической информации: чтобы найти решение, ребёнку необходимо точно уяснить, что происходит в тексте, что сказано напрямую, а что – лишь подразумевается.

Таким образом, технология проблемного обучения может способствовать развитию читательских умений у младших школьников, однако, по нашему мнению, не является основным и наиболее эффективным средством для этого. Её потенциал раскрывается при интеграции в общую систему формирования читательской грамотности, в сочетании с другими подходами. Также, данная технология может быть применена на уроках литературного чтения.

Например: перед чтением рассказа Л.Н. Толстого «Косточка» учащимся предлагают сделать прогноз, о чем может быть произведение с таким названием. Большинство детей решат, что речь идет о косточке для собаки. А потом с удивлением обнаружат, что рассказ вовсе не о том, о чем они подумали. Это вызывает удивление, активизирует интерес к чтению [4].

В рассказе В.А. Осеевой «Волшебное слово» дети часто ожидают сказку о заклинаниях, а сталкиваются с этической историей, в которой «волшебство» — это вежливость и доброта.

На уроках литературного чтения можно использовать такие задания:

- «Докажи, что произведение *„Дикие лебеди“* – сказка».
- «Предположи, чем бы закончилась *„Сказка о потерянном времени“*, если бы герои не встретились».
- «Распредели произведения по жанрам» — при этом в список включены произведения с затруднительной жанровой классификацией (басни И.А. Крылова, сказки и стихи А.С. Пушкина, рассказы и сказки В.В. Бианки).

Для выявления эффективности влияния технологии проблемного обучения на развитие читательской грамотности нами был отобран ряд школ г. Нижнего Новгорода и г. Дзержинска Нижегородской области. Испытуемыми являлись учащиеся 3-х классов в количестве 180 человек. Первоначально был проведен констатирующий эксперимент по диагностике читательских умений. Формирующий эксперимент включал использование технологических приемов проблемного обучения. Контрольный эксперимент проводился в конце года после проведения соответствующей работы на уроках литературного чтения.

В экспериментальной работе проверялась сформированность трёх групп умений. Умения, связанные с общим пониманием текста (конкретным содержанием), умения, направленные на понимание уровня подтекста, практические умения (использование информации из текста для различных целей) [7]. Базовые умения, направленные на поиск и выделение в тексте явно представленной информации, составляют первую группу читательских умений. Анализ содержания произведения, умение ориентироваться в подтексте, формулировка выводов, заключений соответствует второй группе умений, характеризующих читательскую грамотность третьеклассников. Третья группа умений предполагает владение формулировкой сложных выводов на основе установления причинно-следственных связей, создание оценочных суждений по прочитанному, интерпретации информации для решения познавательных и практических задач.

Констатирующий эксперимент показал, что третьеклассникам сложнее всего давались задания по нахождению информации в неявном виде (56,7%), формулировка выводов на основе найденной информации (82,2%), использование информации из текста для решения практических задач (85,1%).

Эти результаты были учтены на этапе формирующего эксперимента при планировании заданий по литературному чтению с использованием технологии проблемного обучения.

Рассмотрим основные приемы, используемые на уроках литературного чтения, помогающие развитию читательской грамотности.

1. «Как это было». Перед знакомством с содержанием произведения учитель на этапе подготовки к чтению «путешествует» с детьми во время написания рассказа. Так, перед чтением текста В. Осеевой «Три товарища» можно обратить внимание учащихся на то, как раньше дети питались в школе – они носили с собой перекусы. Чаще всего это был

просто хлеб или вареный картофель. Не было столовых в школе, и каждый ребенок приносил еду из дома. Можно предложить учащимся подумать, что же могли брать с собой в качестве завтрака их прабабушки и прадедушки.

2. «Внимательный читатель». После первичного восприятия произведения учитель задает детям ряд вопросов, требующих ответа «да» или «нет». Дети соответственно номеру вопроса ставят плюс, если согласны, или минус. После прочтения произведения автора И. Соколова-Микитова «Листопадничек» нужно ответить на следующие вопросы.

Это произведение о животных?

Листопадници – это зайцы, рождённые осенью?

Зайцы живут под водой?

Зайчонок побежал за журавлями в теплые страны?

Бобры строили плотину?

«Листопадничек» – это сказка?

2. Задание прогностического характера с выдвижением гипотез. Лучше всего подходит для такого приема рассказ или сказка. Остановки могут быть при работе с заголовком, по ходу чтения произведения. Например, при работе над произведением «Капалуха» автора В. Астафьева можно дать такие задания:

– Прочитайте названия. Можно ли по названию рассказа предположить о ком или о чём пойдёт речь?

– Почему?

– Значит, читая рассказ «Капалуха», мы должны узнать, кто это. Может иллюстрация в учебнике нам поможет? Рассмотрите ее внимательно и попробуйте предположить, о ком или о чем этот рассказ.

3. Составление модели исследования поведения героя с использованием графоргов [1].

После прочтения произведения «Еще мама» автора А. Платонова детям предлагается заполнить схему «Описание главного героя», основываясь на фактах, найденных в тексте.

4. Восстановление стихотворного текста на основе ассоциаций. Перед чтением стихотворения С.Я. Маршака «В лесу над росистой поляной» детям нужно было подумать, с чем у них ассоциируется лето, на чистом листе фломастерами написать, какие чувства, ощущения, ассоциации возникают со словом «лето»?

5. Составление викторин, ребусов, кроссвордов и т.п.

Выводы. В конце учебного года на этапе контрольного эксперимента учащиеся третьих классов показали положительную динамику в овладении читательскими умениями. По результатам повторной диагностики получены следующие результаты: количество правильных ответов, связанных с нахождением информации в неявном виде, возросло на 28,4%, а средний процент выполнения заданий, направленных на анализ текста и формулировку выводов, вырос с 27,8% до 67,1%. Улучшение зафиксировано при выполнении заданий по использованию информации из текста для решения практических задач с 24,9% до 56,7%, что свидетельствует об успешности использования технологии проблемного обучения для развития читательской грамотности младших школьников.

Читательская грамотность младшего школьника – это не просто способность к беглому и правильному чтению, а комплекс умений, обеспечивающих глубокое понимание текста, его осмысление и использование прочитанной информации.

Развитие читательской грамотности требует системного подхода, включающего целенаправленную работу с текстом. Литературное чтение является одним их наиболее эффективных учебных предметов для решения этой задачи, оно предоставляет возможности для формирования не только техники чтения, но и навыков анализа, интерпретации и эмоционального восприятия текста.

Литература:

1. Деменева, Н.Н. Исследование читательской грамотности младших школьников на современном этапе развития образования / Н.Н. Деменева, Е.Г. Гуцу, Е.В. Кочетова, и др. // Перспективы науки и образования. – 2020. – № 2(44). – С. 240-254

2. Деменева, Н.Н. Личностно ориентированные педагогические технологии в начальной школе, соответствующие требованиям ФГОС / Н.Н. Деменева, Н.В. Иванова. – М.: АРКТИ. – 2015. – 233 с.

3. Доскарина, Г.М. Исследование в действии: Способы и приёмы повышения уровня читательской грамотности учащихся / Г.М. Доскарина, А.С. Сабитова // Молодой ученый. – 2016. – № 8. – С. 85-89

4. Гуцу, Е.Г. Изучение действия целеполагания у младших школьников в контексте функциональной грамотности / Е.Г. Гуцу, Н.Н. Деменева, С.А. Зайцева // Перспективы науки и образования. – 2023. – № 4(64). – С. 238-258

5. Иванова, Н.В. Совместная деятельность в детско-родительских отношениях как фактор развития личности младшего школьника: теоретико-экспериментальное исследование / Н.В. Иванова, Д.Д. Даркова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – 12 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-2-12

6. Игнатьева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1.– 2 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-2

7. Колесова, О.В. Читательская грамотность младших школьников: исследование основных групп читательских умений / О.В. Колесова, Е.Г. Гуцу, Н.Н. Деменева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-1. – С. 146-148

8. Колосова, В.М. Пути формирования читательской грамотности в процессе обучения / В.М. Колосова // Вестник науки. – 2022. – № 2. – С. 31-35

9. Пичугин, С.С. Читательская грамотность как компонент функциональной грамотности младших школьников / С.С. Пичугин; отв. ред. М.Г. Заббарова // Инновационная деятельность в образовательных организациях: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Ульяновск, 29 марта 2018 года. – Ульяновск: Ульяновский государственный педагогический университет им. И.Н. Ульянова, 2018. – С. 295-299

УДК 347.7:34.03

кандидат философских наук, доцент Комарова Анна Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный лингвистический университет имени Н.А. Добролюбова» (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);
студент Прокошина Софья Андреевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РЕГУЛИРОВАНИЕ РЫНКА ЧАСТНОГО РЕПЕТИТОРСТВА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В работе рассматриваются проблемы низкого качества услуг и нерегулируемости рынка частного репетиторства в России. Цель исследования – описать сферу частного репетиторства в России как социально-экономическое явление, а также разработать механизмы регулирования рынка этого вида услуг. Гипотеза исследования: комплексное регулирование рынка услуг частных репетиторов повышает качество предоставляемых услуг и делает учебную подготовку более доступной без ущерба для интересов репетиторов и студентов. Новизна исследования: научная новизна заключается в выявлении взаимосвязи между проблемой неквалифицированных кадров и отсутствия контроля качества с правовыми и налоговыми механизмами легализации деятельности репетиторов. Методы исследования: анализ научной литературы и нормативно-правовых актов, анализ данных государственной и международной статистики (Росстат, ОЭСР), сравнительный анализ зарубежного опыта регулирования. Проведена оценка масштабов и структуры рынка, основная часть которого находится в теневом секторе экономики. Проанализированы ключевые проблемы: отсутствие профессиональных стандартов и правовая неопределенность, ведущая к бюджетным потерям и рискам для потребителей. Рассмотрено влияние неформального репетиторства на усиление образовательного неравенства. На основе сравнительного анализа международного опыта предложена комплексная модель государственного контроля, сочетающая налоговое стимулирование легализации, создание профессиональных стандартов и системы информирования потребителей. Сделан вывод о том, что комплексное регулирование способно повысить качество образования в данном сегменте.

Ключевые слова: частное репетиторство, качество образовательных услуг, теневая экономика, регулирование рынка, образовательное неравенство, профессиональные стандарты, самозанятость.

Annotation. The paper examines the problems of poor quality of services and unregulated private tutoring market in Russia. The purpose of the study is to describe the sphere of private tutoring in Russia as a socio-economic phenomenon, as well as to develop mechanisms for regulating the market of this type of services. Research hypothesis: comprehensive regulation of the private tutor market improves the quality of services provided and makes training more accessible without prejudice to the interests of tutors and students. The novelty of the research: the scientific novelty lies in identifying the relationship between the problem of unskilled personnel and lack of quality control with the legal and tax mechanisms for legalizing the activities of tutors. Research methods: analysis of scientific literature and regulatory legal acts, analysis of data from state and international statistics (Rosstat, OECD), comparative analysis of foreign regulatory experience. An assessment of the scale and structure of the market, the main part of which is located in the shadow economy, has been carried out. The key problems are analyzed: lack of professional standards and legal uncertainty leading to budget losses and risks for consumers. The influence of informal tutoring on the strengthening of educational inequality is considered. Based on a comparative analysis of international experience, a comprehensive model of state control is proposed that combines tax incentives for legalization, the creation of professional standards and a consumer information system. It is concluded that comprehensive regulation can improve the quality of education in this segment.

Key words: private tutoring, quality of educational services, shadow economy, market regulation, educational inequality, professional standards, self-employment.

Введение. Репетиторство в России в наши дни представляет собой обширнейший, практически необозримый материк, который сформировался в образовательной вселенной стихийно и существует по собственным, часто негласным, но оттого не менее действенным законам [10].

Попасть на этот материк способен практически каждый, кто чувствует в себе хоть толику педагогического дара или предметной эрудиции, ибо формальных мостов, пропускных пунктов или пограничных столбов для проверки документов здесь не существует. Там, где некогда пролегала четкая демаркационная черта, разделявшая мир обязательного школьного урока и частного домашнего занятия, ныне раскинулась широкая серая полоса взаимопроникновения. Для современного ученика и его семьи оба эти пространства давно слились в целостный, непрерывный ландшафт обучения, где школьная программа служит фундаментом, а индивидуальные занятия – роскошной и необходимой надстройкой, придающей всей конструкции завершенный вид и прочность [4; 7].

Стабильно высокий и даже растущий спрос на услуги частных педагогов зиждется на фундаментальном человеческом стремлении к уникальности и уверенности. Это желание вырваться из ряда безликих статистик и обрести персональную образовательную траекторию, выточенную под особенности собственного ума и амбиций. Однако, пытаясь объективно оценить масштабы этого явления, мы наталкиваемся на призрачную, ускользающую реальность. Значительная, если не подавляющая, часть этого рынка пребывает в глубокой тени, функционируя в режиме абсолютной неформальности: по рекомендациям, передаваемым как тайное знание, с оплатой в конвертах, без малейших следов в юридическом поле [3]. Данный феномен, не поддающийся точному измерению, является ярчайшим примером того, как мощнейший социальный институт может одновременно быть невидимкой для государственного учета и фискального аппарата. Мы имеем дело с колоссом, чьи истинные размеры можно лишь смутно угадывать по косвенным признакам и теням, которые он отбрасывает.

По самой своей внутренней сути репетиторство – это архетипическая рыночная сделка, максимально очищенная от любых надстроек. С одной стороны баррикад – потребность, часто окрашенная тревогой, и ресурс, чаще всего финансовый. С другой – предлагаемое решение в виде времени, знаний и умения эти знания передать. Палитра предложений на этом своеобразном базаре поражает своим разнообразием [5]. Здесь вольно соседствуют учителя с многолетним стажем, для которых индивидуальные уроки стали логичным продолжением основной работы; университетские преподаватели, ищущие интеллектуальной свободы и иного формата общения; амбициозные студенты, для которых репетиторство - и подработка, и

проверка своих сил; и даже специалисты из совершенно иных сфер, не обремененные педагогическими дипломами, но обладающие глубочайшим пониманием своего предмета [9]. Особенно ярко эта стихийность проявилась в эпоху цифровизации, когда львиная доля взаимодействия переместилась в пространство видеосвязи и мессенджеров, сделав любые попытки подсчета участников этой великой образовательной игры попросту тщетными.

Данная сфера остается крайне противоречивым явлением: с одной стороны, это мощный институт поддержки и развития образования, а с другой – плохо регулируемый рынок с высокой долей теневых отношений. Наиболее острые и болезненные проблемы данной сферы концентрируются вокруг двух полюсов: правовой неурегулированности и полного вакуума унифицированных требований к тому, что можно назвать качеством услуги. Господствующей и архаичной моделью взаимоотношений остается устная договоренность, скрепленная рукопожатием и взаимными ожиданиями. Мир официальных контрактов, квитанций об оплате и налоговых деклараций остается чуждым и далеким для множества действующих лиц этой драмы. Подобное положение дел оборачивается классической ситуацией проигрыша для всех: государственная «казна» лишается значительных сумм, а заказчики услуг – ученики и их родители – оказываются абсолютно беззащитны перед лицом возможного недобросовестного исполнителя [6]. В случае конфликта, некачественной работы или простого несоответствия ожиданиям предъявить претензии бывает попросту некому и не на чем. Отсутствие же каких-либо внятных профессиональных стандартов низводит звание репетитора до уровня простой самопрезентации: объявить себя преподавателем способен любой, ведь процедуры обязательной проверки компетенций, подлинности дипломов или владения педагогическими методиками попросту не предусмотрено [2].

Исследование проводилось на основе изучения научной литературы, законодательства и статистических данных о репетиторстве. Полученная информация была систематизирована. Особое внимание уделялось сравнению опыта России и других стран в регулировании этой деятельности.

Изложение основного материала статьи. В своем нелегком поиске подходящего наставника люди вынуждены полагаться на зыбкую почву чужих впечатлений, выложенных в сети интернет, или же на смутные подсказки собственной интуиции, возникающей после первого телефонного разговора. Это выбор, сопряженный с высокой степенью риска, где ставками выступают драгоценное время молодого человека и немалые финансовые средства его семьи, которые могут быть инвестированы впустую, не принеся ожидаемого интеллектуального дивиденда.

Укорененность значительной части рынка репетиторства в «теневой» экономике имеет глубокие причины, коренящиеся как в менталитете, так и в прагматическом расчете. С одной стороны, существует устойчивая привычка договариваться «по-человечески», на доверии, воспринимая официальные бумаги как излишнюю, обременительную формальность, разрушающую теплоту личных отношений. С другой стороны, для самого репетитора такой неформальный формат экономически очевидно выгоднее, так как позволяет получать весь объем гонорара, не делясь им с государством. Главным же двигателем, безостановочно раскручивающим маховик спроса, выступает объективная реальность в виде Единого Государственного Экзамена и высочайшего конкурса в престижные учебные заведения. Школьная программа, будучи ориентированной на среднего ученика, зачастую не в состоянии предоставить ту степень глубины, персональной настройки и точечной проработки, которые требуются для успешного прохождения этих испытаний, что и толкает родителей на активный поиск внешних образовательных ресурсов [8].

Таким образом, рынок частных уроков предстает перед нами как грандиозное, но при этом абсолютно стихийное и самоорганизующееся явление. Его пребывание в тени порождает целый каскад системных проблем, от которых страдают все без исключения участники процесса: государство, лишенное налогов; добросовестные репетиторы, вынужденные конкурировать с теми, кто работает без издержек; и, конечно, сами потребители – ученики и их семьи, чьи вложения и надежды могут не найти адекватного воплощения [6].

Самым тревожным и потенциально опасным следствием полного отсутствия барьеров на вход в профессию является свободное проникновение на рынок людей, абсолютно не готовых к педагогической деятельности в ее истинном смысле. Если в государственной школе педагог – это продукт длительной системы профессиональной подготовки, включающей профильное образование, практику и регулярную аттестацию, то для частного репетитора таких обязательных фильтров не существует. Человек может в совершенстве владеть, к примеру, высшей математикой или тонкостями литературного анализа, но при этом быть совершенно не способным донести эти сложные материи до сознания ребенка, не понимая закономерностей восприятия информации в разном возрасте [11]. Умение учить – это особая, отдельная компетенция, стоящая на стыке науки и искусства. Эмпирические наблюдения и исследования подтверждают очевидную истину: методическая грамотность, понимание психологии обучения и владение педагогическими техниками оказывают прямое и решающее влияние на конечный академический результат ученика [10]. Однако в условиях тотального отсутствия внешних стандартов и механизмов верификации проверить наличие этой грамотности у конкретного репетитора представляется задачей почти невыполнимой. Заходя на любой сайт с объявлениями, повсеместно можно встретить размытые, шаблонные формулировки: «опытный», «гарантия результата», «индивидуальный подход», которые, как правило, не подкреплены никакими объективными доказательствами или документами [7].

Даже введенный в последние годы специальный налоговый режим для самозанятых, который, безусловно, легализовал финансовые потоки для многих, решает исключительно вопрос фискального учета. Этот статус ни в коей мере не является индикатором или сертификатом педагогического мастерства, не говоря уже о глубоком предметном знании. В законодательном поле России до сих пор отсутствует четкое, недвусмысленное определение того, что же собственно представляет собой репетиторство как вид деятельности или услуги [6]. От этой правовой неопределенности в равной степени страдают обе стороны: репетиторы лишены социальных гарантий, привычных для наемных работников (таких как оплачиваемые больничные или отпуска), а клиенты – возможности цивилизованно отстаивать свои права в случае возникновения спорных или конфликтных ситуаций.

Любопытно и поучительно в этой связи обратиться к зарубежному опыту регулирования данной сферы [10]. В ряде европейских государств, таких как Германия или Франция, к репетиторству стараются подходить не как к стихийному бедствию, а как к явлению, которое можно и нужно интегрировать в общую образовательную экосистему [5]. Для этого к частным преподавателям предъявляются достаточно строгие квалификационные требования, а также вводятся в той или иной форме стандарты оказания услуг, призванные гарантировать определенный уровень качества.

В Великобритании, с ее давними традициями самоуправления профессий, получили широкое распространение практики саморегулирования через авторитетные профессиональные ассоциации, которые устанавливают свои внутренние этические и качественные нормы. В странах Азии, например, в Японии или Южной Корее, государственный контроль над сферой дополнительного образования может носить весьма жесткий и всеобъемлющий характер, распространяясь даже на вопросы ценообразования [10]. В Китае же был взят курс на радикальные меры, вплоть до введения запрета на платные занятия по основным школьным дисциплинам в попытке снизить академическую нагрузку на детей и давление на семейные бюджеты [9].

В таких странах, как США и Канада, популярность завоевали модели, основанные на системах добровольной

сертификации и создании открытых реестров или платформ, где потенциальный клиент может проверить квалификацию, образование и репутацию преподавателя, ознакомиться с независимыми отзывами [5].

Ключевой вывод, который можно сделать из анализа международной практики, заключается в том, что в развитых образовательных системах акцент смещается не на борьбу с самим феноменом репетиторства, а на попытки придать ему большую прозрачность, структурированность и, как следствие, повысить общий уровень качества предоставляемых услуг [10]. В России же эта сфера по-прежнему в значительной степени держится на принципах полной самодеятельности и инициативы снизу, что порождает описанные выше проблемы. Опираясь на удачные иностранные наработки и стараясь учесть отечественную специфику, можно предложить комплекс поэтапных и взвешенных мер для изменение ситуации к лучшему.

Первоочередным и фундаментальным шагом видится наконец-то дать четкое законодательное определение статусу частного репетитора, прописав внятные права и обязанности для этой категории. Параллельно необходимо разработать и широко распространить простые, понятные и юридически грамотные типовые формы договоров на оказание образовательных услуг, которые обеспечили бы базовую правовую защиту интересов как преподавателя, так и ученика с его семьей.

Во-вторых, назрела острая необходимость во внедрении рамочных, но четких стандартов качества. Речь не должна идти о том, чтобы заковать живую и творческую деятельность в жесткие бюрократические тиски. Однако на уровне профессионального сообщества и регулятора должны быть сформулированы внятные требования для различных направлений работы: будь то подготовка к государственной итоговой аттестации (ОГЭ/ЕГЭ), ликвидация серьезных академических пробелов или же углубленное изучение предмета. Эти стандарты обязаны включать в себя не только подтверждение предметной экспертизы, но и, хотя бы минимальное требование владения методиками преподавания, основами педагогики и возрастной психологии [1].

В-третьих, представляется крайне целесообразным создание открытого, общедоступного и прозрачного реестра, а также системы добровольной, но авторитетной сертификации. Репетиторы, искренне заинтересованные в том, чтобы подтвердить свой высокий профессионализм и выделиться на перенасыщенном рынке, могли бы пройти независимую оценку своих компетенций у аккредитованных экспертов и быть внесенными в такой проверенный список. Для родителей и учеников подобный реестр стал бы бесценным источником достоверной, верифицированной информации об образовании, стаже, специализации и репутации преподавателя [1]. Мировой опыт однозначно свидетельствует, что подобные меры, повышающие прозрачность, значительно увеличивают общий уровень доверия ко всему рынку и создают здоровую конкурентную среду.

Реализация этих, на первый взгляд, простых шагов способна сделать легальную работу не обременительной необходимостью, а осознанным и выгодным выбором для самих репетиторов. Для семей же мучительный процесс выбора преподавателя перестанет напоминать игру в рулетку, основанную на удаче и смутных догадках. Количество конфликтных и спорных ситуаций неизбежно снизится, а общий уровень качества услуг, с большой долей вероятности, получит позитивный импульс к развитию, поскольку недобросовестным или неквалифицированным игрокам будет сложнее конкурировать с теми, кто прошел добровольную сертификацию и работает прозрачно.

В более долгосрочной и стратегической перспективе можно начинать рассматривать вопросы о разработке специализированных программ и курсов повышения квалификации именно для частных педагогов, а также о поиске эффективных и взаимовыгодных моделей взаимодействия между репетиторами и общеобразовательными школами [12]. Также потребуется глубокое осмысление и выработка разумных подходов к регулированию стремительно растущего и технологичного сегмента онлайн-уроков. Адаптация наиболее успешных и сбалансированных зарубежных практик к уникальным российским условиям видится наиболее взвешенным, разумным и практичным путем для постепенного наведения порядка в этой чрезвычайно важной, социально значимой, но пока что остающейся крайне хаотичной и неструктурированной сфере деятельности.

Выводы. Проведенный анализ позволяет сделать следующие выводы и предложения. Российский рынок репетиторства является грандиозным, но стихийным образованием, пребывание которого в правовой тени порождает системные проблемы для всех участников: государства, репетиторов и потребителей (учеников и родителей).

Для изменения ситуации необходима реализация комплекса поэтапных мер:

1. Законодательное определение статуса частного репетитора и разработка типовых договоров для базовой правовой защиты сторон.
2. Разработка профессиональных стандартов, включающих требования не только к предметной экспертизе, но и к владению методиками преподавания.
3. Создание системы добровольной сертификации и открытого общедоступного реестра репетиторов, что повысит «прозрачность» рынка и доверие к нему.

Литература:

1. Баскакова, Н.А. Репетиторство как феномен в профессиональном образовании / Н.А. Баскакова // Современное профессиональное образование: опыт, проблемы, перспективы: материалы международной научно-практической конференции. – Орёл: Орловский государственный университет им. И.С. Тургенева, 2024. – С. 35-43
2. Бахмутский, А.Е. Репетиторство: актуальные вопросы и перспективы исследования / А.Е. Бахмутский, Д.А. Санников // Научное мнение. – 2021. – № 12. – С. 20-25
3. Борисова, Т.Е. Репетиторство как элемент теневой экономики / Т.Е. Борисова // Философия образования в отечественной культурно-исторической традиции: история и современность: сборник статей X Всероссийской научно-практической конференции (г. Пенза, 2024 г.). – Пенза: Пензенский государственный аграрный университет, 2024. – С. 22-26
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. Казачинская, В.А. Процесс принятия решения о выборе репетитора: маркетинговый анализ / В.А. Казачинская // Социум. Наука. Образование: материалы X Региональной молодежной научно-практической конференции. – Иваново: Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина, 2025. – С. 14-16
6. Кожевникова, Л.В. Феномен репетиторства в современной России / Л.В. Кожевникова, И.Е. Старовойтова // Образование и право. – 2023. – № 5. – С. 412-416
7. Муллахметова, Г.Н. Роль репетиторства в современной системе образования / Г.Н. Муллахметова // Известия Тульского государственного университета. Педагогика. – 2024. – № 2. – С. 39-47
8. Муллахметова, Г.Н. Специфика репетиторства в России и за рубежом / Г.Н. Муллахметова // Вестник Алтайского государственного педагогического университета. – 2024. – № 3(60). – С. 25-30

9. Неформальная занятость и теневые доходы в сфере услуг: аналитический доклад / под ред. А.В. Смирнова. – НИУ ВШЭ. – М.: Изд. дом Высшей школы экономики, 2022. – 154 с.
10. Скорнякова, А.А. Репетиторство: его история и современные тенденции / А.А. Скорнякова, А.В. Скорняков // Universum: психология и образование. – 2022. – № 3(93). – С. 11-13
11. Сунь, Д. Педагогические проблемы репетиторства в России и Китае / Д. Сунь // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2022. – Т. 1. – № 2(83). – С. 168-174
12. Тихов, А.П. Исторический анализ феномена репетиторства как педагогического явления / А.П. Тихов // Современное образование как основа технологического прорыва: сборник статей. – Гатчина, 2024. – С. 145-149

Педагогика

УДК 378.4
кандидат педагогических наук, доцент Кондратьева Ирина Германовна
Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Казань)

РАЗВИТИЕ ГИБКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОУЧИНГОВОГО ПОДХОДА

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития гибких компетенций студентов в процессе обучения в университете. Работодатели сегодня обеспокоены результатами обучения выпускников вузов, чтобы быть конкурентоспособным не всегда достаточно только теоретических знаний. Для профессионального успеха востребованы навыки работы в быстроменяющихся и непредсказуемых условиях современного рынка труда. Гибкие компетенции являются универсальными и необходимы специалисту любой сферы деятельности. Цель статьи – изучить сущность коучингового подхода для развития гибких компетенций бакалавров-лингвистов и определить условия реализации данного подхода в процессе обучения в вузе. Методы исследования включают анализ научной литературы по проблеме исследования, сравнение, обобщение и синтез научных концепций и идей. Проектирование модели развития гибких компетенций бакалавров-лингвистов может стать технологической основой педагогической системы. Коучинговый подход предполагает методологическую основу для совершенствования целостной педагогической системы подготовки бакалавров-лингвистов в новых образовательных реалиях. На следующем этапе исследования модель может быть апробирована в реальном педагогическом процессе Высшей школы иностранных языков и перевода Казанского федерального университета. Положительные результаты исследования позволят проектировать ее на других направлениях подготовки.
Ключевые слова: результаты обучения, гибкие компетенции, подготовка бакалавров-лингвистов, коучинговый подход.
Annotation. The article discusses the development of students' soft competencies in the process of studying at the university. Employers today are concerned about the learning outcomes of university graduates, in order to be competitive, only theoretical knowledge is not always enough. For professional success, in the rapidly changing and unpredictable conditions of the modern labor market special skills are in demand. Soft competencies are universal and necessary for a specialist in any field of activity. The purpose of the article is to study the essence of the coaching approach for the development of bachelor-linguists' soft competencies and to determine the conditions for the implementation of this approach in the process of studying at a university. Research methods include analysis of the scientific literature on the research problem, comparison, and synthesis of scientific concepts and ideas. The model design for the development of bachelor-linguists' soft competencies can become the technological basis for the design of the pedagogical system. The coaching approach assumes a methodological basis for improving the holistic pedagogical system for training bachelor-linguists in new educational realities. At the next stage of research, the model can be tested in the real pedagogical process of the Higher School of Foreign Languages and Translation studies of Kazan Federal University. The positive results of the study will allow it to be designed in other areas of preparation.
Key words: learning outcomes, soft competencies, training of bachelor linguists, coaching approach.

Введение. Конкуренция на рынке труда приводит к формированию спроса на выпускников, обладающих гибкими компетенциями, ответственных и творческих, способных работать в условиях нестабильности. А экспоненциальное расширение языкового разнообразия в обществе, связанное с усилением мобильности, может приводить к языковым интерференциям, непониманию и противоречиям. Катализаторами перемен также выступают многочисленные языки и культуры мигрантов, когда они вступают в контакт с языками и культурой принимающих стран. Задача вузов готовить не просто квалифицированного специалиста, но и человека, способного принимать решения и ответственность в непредвиденной ситуации, рефлексировать свой опыт, действия и последствия.

В данном исследовании рассматриваются возможности развития гибких компетенций бакалавров-лингвистов в процессе обучения в вузе, что будет не только адаптацией к глобальной языковой трансформации, но и к социальной и профессиональной. Работа лингвиста требует нестандартности мышления, проявление догадки и изобретательности в процессе профессионального и социального общения и быть знатоком в использовании различных компетенций (межличностного и межкультурного взаимодействия, творчества, самоорганизации и саморазвития, эффективной коммуникации и т.д.) в условиях быстроменяющегося языкового фона рынка труда. Особое значение для исследования имеют вопросы методологической основы совершенствования традиционной педагогической системы подготовки бакалавров-лингвистов, а также ответ на вопрос: как коучинговый подход может стать возможностью личностного и профессионального роста бакалавров-лингвистов.

Изложение основного материала статьи. Перспективу для развития гибких компетенций бакалавров-лингвистов открывает коучинговый подход. Эволюция данного подхода просматривается со времен Сократа. Суть метода Сократа состояла в том, что люди учатся лучше всего, когда они причастны к какой-либо ситуации и они берут на себя какую-то форму личной ответственности за результат. Следовательно, этот процесс благоприятствовал диалогу между людьми в целях развития критического мышления и формирования идей и основополагающих решений. Понятие «коучинг», согласно Оксфордскому словарю английского языка, имеет несколько значений – обучать или инструктировать; обеспечивать поддержку в том, что делать или говорить в конкретной ситуации; оказывать помощь в реализации потенциала и целей обучающегося. С 1980-х годов коучинг становится популярным, а концепция прорастает в парадигму, коуч-технологии играют решающую роль в спорте. W. Gallwey [2], J. Whitmore [9; 10] перенесли коучинговый подход из области спорта в сферу бизнеса. Следует отметить, что в России этот подход используется для достижения значимых целей в спорте, образовании и сфере бизнеса. К появлению данной технологии привели две важные тенденции развития конкурентоспособности: технологизация бизнес-процессов и развитие партнерства (интерактивные методы обучения, качественная коммуникация, командная работа и т.п.). Немаловажную роль в эффективности данного подхода играет

планирование, личностный потенциал, выстраивание стратегий достижения результата, все это наилучшим образом способствует развитию гибких компетенций. Более того, ученые полагают, что «эффективность, обучение и удовлетворенность деятельностью неразрывно связаны между собой» [1, С. 84]. Этот подход будет надежно адаптировать выпускников к высокой конкуренции на рынке труда, следовательно, коучинг будет облегчать и обучение, и приводить к ожидаемому результату.

В педагогической науке известно понятие «наставник». Взаимозаменяемы ли оба понятия «коуч» и «наставник»? Наставник консультирует и делится своим собственным опытом и, как правило, более опытен и квалифицирован, чем обучающийся. Наставничество – более долгосрочные, постоянные отношения, а наставник обеспечивает поддержку и руководство, чтобы подготовить подопечного к будущей профессии. Коуч не советует, а все содержание его работы – это обучающиеся, задача коучинга – конкретные области развития или достижение целей. Разграничим функции преподавателя, наставника и коуча в Таблице 1.

Таблица 1

Функциональные особенности в сфере обучения

Преподаватель	У меня есть знания, я могу передать их
Наставник	Я могу поделиться своим опытом, из которого Вы можете извлечь выгоду
Коуч	Я могу помочь извлечь выгоду из того, что Вы уже знаете

Согласно В.Е. Максимову «коуч не должен быть экспертом в проблемной области. Но он обязательно эксперт в раскрытии возможностей, он агент изменений» [1, С. 78].

Обучение на направлении «Лингвистика» в Высшей школе иностранных языков и перевода (далее Высшая школа) в Казанском федеральном университете начинается с изучения языкового опыта студента, его изучаемого репертуара языков, анализа целей и мотивации каждого обучающегося или группы для выстраивания индивидуальной профессионально-ориентированной траектории достижения целей. В связи с использованием коучингового подхода усложняются функции преподавателя, в этом состоит *проблематизация* данного подхода. Только после определения личностных особенностей и целей обучения бакалавров-лингвистов преподаватель-коуч/куратор может адаптировать траекторию обучения к индивидуальным потребностям студентов, что, в дальнейшем поможет им достичь своих целей. Непрерывное личностное развитие бакалавров лучше всего достигается с помощью плана действий, подробно описывающего все ожидания прогресса в изучении языков и развитии гибких компетенций. Учебный план направления «Лингвистика» учитывает как формирование языковых компетенций обучающихся, придавая значение языковым комбинациям изучаемых языков, так и постепенное развитие гибких компетенций, включая в учебный план различные дисциплины: Древние языки и культуры, Введение в теорию межкультурной коммуникации, Геополитика, Введение в педагогику, История педагогики, Психолого-педагогический практикум, Педагогическое мастерство, Лингвострановедение, Социальная психология, Мировая художественная культура, Психология личной эффективности и многие др. Индивидуальные планы обучения, как отдельной личности, так и группы, являются важной частью профессионального развития. Мы понимаем очередную проблему заявленной задачи и рассматриваем индивидуальный план обучения академической группы, где куратор группы и преподаватель-коуч – одно лицо. Взаимодействие со студентами в процессе непосредственного обучения и внеаудиторной работы, а также входящее тестирование языковых и гибких компетенций и анкетирование на предмет цели обучения, интересов и стилей обучения позволит сформировать группы, объединив студентов со схожими стилями обучения, целями и восприятием будущей профессии. Задача преподавателя-коуча заключается в обеспечении баланса: поддержка студентов и направление деятельности студентов. Суть коучингового подхода заключается в том, что эта форма обучения значительно расширяет возможности человека, формирует ответственность и имеет более долгосрочные результаты. «В будущем потребность в гибкости будет становиться все более ощутимой. Огромная конкуренция на рынке, технологические инновации, высокоскоростные глобальные коммуникации, экономическая неопределенность и социальная нестабильность создают эту потребность в течение нашей жизни. В таких условиях может выжить только гибкий и адаптивный» [1]. Коучинговые инструменты помогают повысить мотивацию студентов, изменить отношение к обучению, подходить к обучению осознанно и формировать индивидуальную профессионально-ориентированную траекторию развития каждого студента на основе принципа образования в течение всей жизни.

Задача раскрытия преимуществ данного подхода повлекла за собой изучение существующих моделей коучингового подхода:

- Модель «GROW» (Goal, Reality, Options, Will/ Цель, реальность, способы, мотивация) [8], где первая ступень – определение цели с помощью коуча; вторая – исследование первоначального состояния, т.е. уровня развития гибких компетенций (самооценка); третья заключается в определении способов достижения цели, исследуя и экспериментируя все возможные способы (принятие решений, исследование, анализ); на четвертом этапе обучающийся берет на себя ответственность за выбранную тактику или действие (ответственность, рефлексия, анализ).
- Модель роста «The Growth Model/ Модель роста» представляет другой способ восприятия модели GROW, расширяя ее, включив ступени – тактика и привычки.
- Модель OSCAR (Outcome, Situation, Choices and Consequences, Actions, Review/Результаты, современное состояние, выбор и следствие, действия, обзор) [3] – альтернатива модели Grow.
- Модель OSKAR [5], имеющая следующие структурные элементы: Outcome – Результаты; Scaling – Шкалирование, позволяет выстроить шкалу до желаемой цели от 1 до 10; Know-how – исследование ключевых навыков, знаний, способностей и личностных качеств, необходимых для достижения цели; Affirm + Action – Подтверждение и действия, необходимые для продвижения к цели; Review – Обзор достижений.

После анализа и переосмысления перечисленных моделей синтезируем собственную модель коучингового подхода обучения бакалавров-лингвистов и развития их гибких компетенций в образовательной среде университета. Данная модель имеет пять ступеней для достижения результата. Модель учитывает прошлый опыт бакалавра, это может быть как языковой опыт (все абитуриенты, поступающие на направление «Лингвистика» обладают знаниями как минимум трех языков) и наличие развитых гибких компетенций (на момент поступления в вуз абитуриенты могут обладать многими гибкими навыками, например, коммуникативными, организаторскими, лидерскими, управлять своим временем, расставлять приоритеты в достижении целей и т.д.). Будем рассматривать интеграцию всех этапов модели в процессе обучения: профессиональные цели бакалавров при поступлении; исходный уровень гибких компетенций, языковой опыт и знания; мотивацию, рефлексию и наблюдение; активное экспериментирование и выстраивание индивидуальной профессионально-ориентированной траектории достижения результата; экспертную оценку, анализ и подтверждение проектируемых

достижений студента; результат – гибкие компетенции бакалавра-лингвиста и профессиональная карьера. Навыки преподавателя-коуча, требуемые для достижения цели студента: активное слушание, постановка открытых вопросов и определение жизненных ценностей и сильных сторон бакалавров-лингвистов.

Рассмотрим подробнее развитие гибких компетенций бакалавров направления «Лингвистика» на основе вышеназванной модели. Чтобы добиться успехов, во-первых, необходима атмосфера доверия, профессиональной направленности или атмосфера приобщённой профессиональной деятельности для создания психологического климата совместной работы преподавателя и студентов, которая включает поддержку и искреннюю озабоченность успехом. Во-вторых, для достижения результатов обучения преподавателю необходимо предполагать карьерные перспективы бакалавров-лингвистов, что означает не только осведомленность о сферах профессиональной деятельности, эмоциональном фоне, доступности, но и границах реальности для каждого студента. Именно на основании этих данных, преподаватель может помочь студенту выстроить цели, спроектировать деятельность, которая приведет его к достижению намеченных планов. В-третьих, способность управлять прогрессом является также важным навыком коучингового подхода, который позволяет преподавателю следить за обязательствами своих студентов, возлагая ответственность за успех в будущем на них.

Какие коучинговые техники преподаватель может использовать в процессе языкового образования? Безусловно, это:

- коммуникативные техники: открытые вопросы, которые помогают понять предполагаемые проблемы; обратная связь или реакции, побуждающие к саморефлексии;
- образные и мотивационные техники: визуальность, проясняющая намерение; повышение самооценки и целенаправленное поведение; задания, приближенные к реальности, позволяющие акцентировать непредвиденность и непредсказуемость или повседневные жизненные задачи; эффективная постановка целей и оказание необходимой помощи со стороны преподавателя в преодолении препятствий, поддерживая мотивацию к обучению, включая личностные ценности студента и активизируя их в конкретных обязательствах для достижения цели;
- невербальные техники, включающие эмоциональный интеллект, язык тела, зрительный контакт, тон голоса для ощущения поддержки и психологической защищенности.

Собственные наблюдения в этом плане показали, что данные техники способствуют обмену информацией, открытости и мотивации студентов.

Труды ученых, в той или иной мере исследовавших проблемы эффективной коммуникации между преподавателем и студентами, а также собственные теоретические поиски и профессиональный опыт определили выделение, казалось бы, очевидного, но результативного этапа в достижении успешной деятельности и выстраивании межличностных отношений не только между преподавателем и студентом, но также и между всеми участниками образовательного процесса. Эффективная коммуникация – это ключ к актуальной информации о мотивации собеседника, «обеспечение обратной связи и взаимопонимания» [6, С. 324]. Существует бесчисленное количество способов улучшить коммуникативные навыки, это непосредственная задача языкового образования, но для развития гибких компетенций проанализируем концепцию Международной Коучинговой Федерации (ICF) [4], согласно которой три способа совершенствования коммуникативных навыков являются важными:

- активное слушание (Active listening) или внимательное слушание и прогнозирование последующих интересов и вопросов;
- компетентные вопросы (Powerful questions) – для того чтобы выяснить не только факты, но и возможности;
- открытая коммуникация (Direct communication) – включая, не только передачу понятой информации, но и перефразирование, и использование соответствующей терминологии.

Эффективная постановка целей сама по себе критическая мотивационная техника, которая включает использование личных ценностей и превращение их в конкретные, четкие обязательства. Необходимо учитывать следующие особенности постановки целей, они должны быть:

- не простые и не слишком сложные;
- явные и достижимые;
- поощряемые в случае достижения и анализируемые в случае неудачи;
- с разбивкой на подцели и определением траектории достижения;
- с поддержкой альтернативных путей достижения.

Таким образом, можно выделить условия реализации коучингового подхода в процессе обучения иностранным языкам бакалавров-лингвистов. Учитывая мультилингвальную среду обучения, а именно этот факт усложняет, но в тоже время обогащает задачу развития гибких компетенций бакалавров-лингвистов, можно выделить главное, на наш взгляд, в этом процессе:

- языковой опыта студента;
- анализ сходства и различия языков в репертуаре студента и языков обучения;
- параллельное обучение бакалавров лингвострановедческим, культурологическим и фоновым знаниям наряду с языковыми дисциплинами;
- мотивация студентов;
- постановка целей обучения;
- выстраивание индивидуальных профессионально-ориентированных траекторий развития бакалавров-лингвистов и нацеливание на результат;
- «психологическая безопасность (создание доверительной среды обучения; выявление сильных сторон студента; ошибки рассматриваются как норма; вопросы поощряются; конструктивная обратная связь)» [7, С. 266];
- комбинированные подходы к обучению языкам, включая коучинговый, практикум языков и гибких навыков во время занятий;
- поддержка студента преподавателем на пути развития;
- база образовательных, исследовательских и цифровых ресурсов;
- внутренняя и внешняя образовательная активность, и исследовательская деятельность.

Выводы. Коучинговый подход в мультилингвальной образовательной среде означает синергию, благодаря которой провоцируется выявление скрытых талантов, критическое мышление и инновации. Накопленный педагогический опыт и результат собственного комплексного исследования в Высшей школе иностранных языков и перевода позволили определить перспективы применения данного подхода, с помощью которого возможно не только раскрытие многоязычного потенциала бакалавров и усиление профессиональных навыков, а также содействие развитию их гибких компетенций в мультилингвальной среде университета. Анализ карьерных траекторий выпускников направления «Лингвистика» позволяет судить об эффективности коучингового подхода, как в профессиональной области, так и в развитии гибких компетенций, востребованных у работодателей. Более 30% выпускников 2024 года трудоустроены по специальности, 22% бакалавров-лингвистов занимают позиции с иноязычным коммуникативным функционалом, работая помощниками руководителей,

менеджерами по развитию и кадровому персоналу и т.д.

Потенциал языковых дисциплин позволяет использовать коучинговый подход в обучении, который развивает учебную автономию, эмоциональный интеллект, создает условия непредсказуемости и неопределенности для проявления языковой догадки и прогнозирования прогресса или успеха неподготовленного или профессионального иноязычного общения, гибкости в выборе способов эффективной и бесконфликтной коммуникации и достижения результата.

Литература:

1. Максимов, В.Е. Коучинг от А до Я. – Возможно все / В.Е. Максимов. – СПб: Издательство «Речь», 2004. – 272 с.
2. Gallwey, W.T. The Inner Game of Stress: Outsmart Life's Challenges, Fulfill Your Potential, Enjoy Yourself / W.T. Gallwey. – New York: Random House, 2009. – 209 p.
3. Gilbert, A. Whittleworth, K.J. OSCAR Coaching Model / A. Gilbert. – Worth Consulting Ltd., 2009. – 140 p.
4. ICF Core Competencies: site. – 2017. – URL: https://coachfederation.org/core-competencies (дата обращения: 5.02.2019)
5. Jackson, P.Z. The Solutions Focus: Making Coaching and Change SIMPLE / P.Z. Jackson, M. McKergow. – Nicholas Brealey, 2006. – 228 p.
6. Levitt, B. Organizational learning / B. Levitt, J.G. March // Annual Review of Sociology, Palo Alto, CA: Annual Reviews, 1988. – № 14. – P. 319-340
7. Locke, L.A. New Directions in Goal-Setting Theory / L.A. Locke, G.P. Latham // Current Directions in Psychological Science, 2006. – № 15(5). – P. 265-268
8. Wageman, R. How Leaders Foster Self-Managing Team Effectiveness: Design Choices Versus Hands-on Coaching / R. Wageman // Organization Science, 2001. – Vol. 12. – P. 559-577
9. Whitmore, J. Coaching for Performance/ J. Whitmore. – London: Nicholas Brealey, 1992. – 180 p.
10. Whitmore, J. Coaching at Work / J. Whitmore. – Inside Out: site. – 2010. – URL: file:///C:/Users/service/Desktop/InsideOut.pdf (дата обращения: 12.10.2020)

Педагогика

УДК 378.147:37.036

старший преподаватель Копица Вера Николаевна
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ

*Аннотация***.** Статья посвящена теоретическому обоснованию и анализу специфики процесса социализации личности студента в вузе, осуществляемого посредством дисциплины «Иностранный язык». Актуальность исследования обусловлена требованиями глобализации, необходимостью формирования у будущих специалистов межкультурной коммуникативной компетенции и гибких навыков (softskills). В работе раскрывается социализирующий потенциал иностранного языка, выходящий за рамки узкопредметных лингвистических целей. Основное внимание уделяется ключевым механизмам социализации: коммуникативной интеракции (проекты, ролевые игры, дискуссии), когнитивной рефлексии через работу с аутентичными материалами, имитационному моделированию профессиональных ролей и ценностно-нормативной адаптации. Автор подробно рассматривает формирование межкультурной компетенции как ядра социализации для глобализированного мира. В статье описываются эффективные педагогические технологии (проектная методика, обучение в сотрудничестве, использование цифровых сред), способствующие превращению аудитории иностранного языка в лабораторию социального становления личности. Делается вывод о необходимости целенаправленной интеграции социализирующей функции в языковое образование через переориентацию программ и изменение роли преподавателя на фасилитатора социального взаимодействия.

Ключевые слова: социализация личности, иностранный язык в вузе, межкультурная коммуникативная компетенция, профессиональная социализация, интерактивные методы, поликультурная идентичность.

Annotation. The article is devoted to the theoretical substantiation and analysis of the specifics of the student's personality socialization process at the university, carried out through the discipline «Foreign language». The relevance of the research is determined by the requirements of globalization, the need for future specialists to develop intercultural communicative competence and flexible skills (soft skills). The work reveals the socializing potential of a foreign language that goes beyond the narrowly objective linguistic goals. The main focus is on the key mechanisms of socialization: communicative interaction (projects, role-playing games, discussions), cognitive reflection through work with authentic materials, imitation modeling of professional roles and value-normative adaptation. The author examines in detail the formation of intercultural competence as the core of socialization in a globalized world. The article describes effective pedagogical technologies (project methodology, collaborative learning, and the use of digital media) that help transform a foreign language audience into a laboratory for social development. The conclusion is made about the need for purposeful integration of the socializing function into language education through the reorientation of programs and changing the role of the teacher to a facilitator of social interaction.

Key words: personality socialization, foreign language in higher education, intercultural communicative competence, professional socialization, interactive methods, multicultural identity.

Введение. Современная высшая школа переживает трансформацию, выходя за рамки сугубо профессиональной подготовки и все более фокусируясь на формировании целостной, адаптивной и социально компетентной личности. В этом контексте социализация – процесс усвоения индивидом социальных норм, ценностей, образцов поведения, позволяющих успешно интегрироваться в общество и различные профессиональные сообщества – становится одной из ключевых задач образовательной среды университета. Особый потенциал в решении данной задачи обладает дисциплина «Иностранный язык», которая в силу своей коммуникативной, когнитивной и культурологической природы выходит далеко за пределы узкопредметных целей. Изучение иностранного языка в вузе превращается в уникальный полигон для опережающей и сопровождающей социализации, где формируются не только лингвистические, но и ключевые социальные и межкультурные компетенции [8, С. 24].

Изложение основного материала статьи. Целью данной статьи является теоретическое обоснование и анализ специфики процесса социализации личности студента в условиях высшего учебного заведения, осуществляемого посредством дисциплины «Иностранный язык». В задачи исследования входит: раскрытие актуальности интеграции социализирующей функции в языковое образование; определение ключевых механизмов и аспектов социализации, реализуемых на занятиях иностранным языком; описание дидактических условий и педагогических технологий,

способствующих эффективной социализации студентов [9, С. 57-58].

Актуальность исследуемой проблемы обусловлена рядом социально-экономических и образовательных факторов. Во-первых, глобализация и интернационализация профессиональных сфер требуют от современного специалиста готовности к межкультурному диалогу, кросс-культурной мобильности и работе в международных коллективах. Иностранный язык выступает основным инструментом такой деятельности, а процесс его изучения – модельной ситуацией для приобретения соответствующих социальных навыков. Во-вторых, запрос рынка труда смещается в сторону soft skills («гибких навыков»): коммуникации, командной работы, эмоционального интеллекта, критического мышления и толерантности.

Как отмечает в своем исследовании Васильева, А.А., коммуникативно-ориентированное обучение иностранному языку органично интегрирует формирование этих навыков в учебный процесс. В-третьих, для самого студенческого возраста характерна активная стадия социального самоопределения, поиска идентичности. Иностранный язык, открывая доступ к иным культурам и системам ценностей, способствует рефлексии, диалогичности сознания и формированию поликультурной идентичности, что является важнейшим аспектом социализации в современном многополярном мире. Таким образом, актуализация социализирующего потенциала иностранного языка отвечает стратегическим задачам высшего образования по подготовке конкурентоспособных и социально ответственных граждан [5, С. 52-55].

Традиционно процесс социализации в образовании рассматривался как побочный результат освоения учебных программ. Однако в контексте личностно-деятельностного и компетентностного подходов он становится осознанной целью. Социализация средствами иностранного языка представляет собой двуединый процесс: с одной стороны, это инкультурация в мировое поликультурное пространство через язык как «ключ» к культуре, с другой – развитие социально-профессиональных качеств в смоделированных коммуникативных ситуациях [1, С. 265-268].

Ключевыми механизмами социализации на занятиях иностранным языком являются:

1. Коммуникативная интеракция. Групповая и парная работа, ролевые и деловые игры, проектная деятельность, дискуссии и дебаты на иностранном языке моделируют реальные социальные взаимодействия. Студент оказывается в ситуации, где необходимо учитывать позицию другого, согласовывать цели, вырабатывать общие стратегии, разрешать конфликты, что напрямую формирует социальный интеллект и навыки кооперации.

2. Когнитивная рефлексия и критическое мышление. Работа с аутентичными текстами (публицистическими, научными, художественными), отражающими различные социальные практики, ценности и проблемы зарубежных социумов, заставляет студента сравнивать, анализировать, оценивать и сопоставлять с собственной культурой. Это ведет к децентрации, преодолению этноцентризма, формированию более сложной и многомерной картины мира.

3. Имитационное моделирование социальных и профессиональных ролей. Использование методик case-study, симуляций переговоров, презентаций, конференций позволяет студенту «примерить» на себя различные социальные и профессиональные роли (ученого, менеджера, политика, журналиста) в безопасной учебной среде. Это способствует профессиональной социализации, снижает уровень тревожности перед реальными социальными действиями [7, С. 376-377].

4. Ценностно-нормативная трансляция и адаптация. Через изучение культурных кодов, невербальной коммуникации, этикетных норм и социальных конвенций стран изучаемого языка студент усваивает не только чужие, но и заново осмысляет собственные нормы. Это развивает социальную гибкость и способность к адаптивному поведению в различных контекстах.

Содержательное наполнение учебного процесса играет определяющую роль. Современные учебные материалы и курсы по иностранному языку для специальных целей (English for Specific Purposes – ESP) включают темы, напрямую связанные с будущей профессиональной социализацией: этика делового общения, корпоративная культура, публичные выступления, ведение переписки, участие в международных проектах, социальная ответственность профессии [3, С. 203-204]. Тем самым, язык становится не самоцелью, а инструментом решения профессионально-социальных задач. Важнейшим аспектом является формирование межкультурной коммуникативной компетенции (МКК), которая рассматривается как интегративная способность успешно взаимодействовать с представителями других культур. МКК включает не только лингвистические и социолингвистические знания, но и социокультурные (знания о культуре), социальные (умение управлять взаимодействием) и компенсаторные (умение выходить из трудных коммуникативных ситуаций) компетенции. Развитие МКК – это суть социализации для глобализированного мира [6, С. 73-74].

Стратегии и технологии обучения, максимизирующие социализирующий эффект, включают:

- Проектную методику, где студенты совместно решают сложные, практически ориентированные задачи, учатся распределять ответственность и представлять результаты.
- Обучение в сотрудничестве (cooperative learning), основанное на позитивной взаимозависимости и индивидуальной ответственности каждого члена группы.
- Использование цифровых сред и социальных медиа для создания аутентичных ситуаций общения с носителями языка (переписка, телемосты, совместные онлайн-проекты), что расширяет социальный опыт за пределы аудитории.
- Рефлексивные техники (ведение языковых портфолио, эссе, дискуссии после игр), способствующие осознанию собственного социального и когнитивного опыта.

Н.Н. Безденежных в своем исследовании пишет о том, что преподаватель в данной парадигме выступает не только как транслятор знаний, но и как фасилитатор социального взаимодействия, модератор дискуссий, создатель развивающей образовательной среды, которая поощряет инициативу, толерантность и социальную ответственность [2, С. 16-18].

Нравственный аспект социализации проявляется в знакомстве студентов с культурой, традициями и религиозными особенностями других стран, что культивирует толерантность и уважение к инонациональным ценностям. В процессе анализа аутентичных материалов студенты преодолевают культурные стереотипы, развивая эмпатию и межкультурную компетенцию, необходимую для гармоничного взаимодействия в полиэтничной среде вуза. Такой подход соответствует принципам компетентностного образования, где иностранный язык выступает посредником в освоении норм глобального гражданства. Личностное развитие через иностранный язык стимулирует формирование качеств, таких как уважение к чужому мнению, тактичность, выдержанность, дисциплинированность, ответственность и способность к взвешенным решениям. Ролевые моделирования и дискуссии на изучаемом языке интериоризуют эти черты, повышая социальную адаптивность и готовность к профессиональным вызовам. В результате студенты обретают уверенность в выражении позиции, что усиливает их субъектность в коллективных взаимодействиях. Эстетическое воспитание реализуется посредством материалов о музыке, искусстве и архитектуре страны изучаемого языка, расширяя культурный горизонт и развивая вкусы. Обсуждение литературных текстов или визуальных артефактов способствует рефлексии над эстетическими идеалами, интегрируя их в личностный опыт. Это обогащает внутренний мир студента, делая его более восприимчивым к культурному разнообразию [11, С. 8-16].

Изучение иностранного языка позволяет студентам сравнивать родные традиции с иностранными, формируя адекватное представление о мире и своем месте в нем. Такой компаративный анализ стимулирует критическое мышление и глобальную перспективу, помогая преодолеть этноцентризм. В вузовской практике это проявляется в проектах, где

студенты синтезируют культурные нарративы, укрепляя идентичность. Формирование гражданской позиции достигается через оценку исторических событий и современных тенденций без искажений. Преподаватель, используя аутентичные источники, направляет дискуссии, способствуя патриотическому воспитанию и пониманию национальных интересов. Эксперименты показывают рост зрелости в восприятии геополитики, особенно в условиях санкций и глобальных вызовов.

А.И. Брейкина пишет о том, что для социализации применяются творческие работы, такие как эссе, буклеты и социальные проекты, где студенты выражают личный опыт в аутентичном языке. Эти задания развивают рефлексию и коммуникативные навыки, интегрируя знания в реальные сценарии. Интерактивные формы, включая ролевые игры и диспуты, моделируют социальные ситуации, усиливая мотивацию и толерантность. Погружение в языковую среду через встречи с носителями языка обеспечивает аутентичное общение, формируя навыки аргументации и эмпатии. Клубы вроде «Полиглот» или курсы делового общения дополняют урочную работу, способствуя внеаудиторной социализации. Внедрение менторинга и культурных мероприятий по классификации Сластенина В.А., (диспуты, упражнения, ситуации) оптимизирует процесс [4, С. 13].

Реализация описанного социализирующего потенциала требует создания специфических дидактических условий. Ключевым из них является аутентичность учебной среды и материалов. Использование реальных текстов, видео, подкастов, социальных сетей, организация взаимодействия с носителями языка (онлайн или офлайн) обеспечивает погружение в живую социальную ткань. Технологии смешанного (blended learning) и перевернутого класса (flipped classroom) высвобождают аудиторное время для интерактивной, социально-насыщенной деятельности. Роль преподавателя при этом трансформируется из транслятора знаний в роль фасилитатора, модератора, организатора социального взаимодействия и культурного посредника. Его задача – создавать проблемные, мотивирующие ситуации, требующие от студентов совместного поиска решений и социального творчества. Важно отметить, что процесс социализации средствами иностранного языка не является линейным и автоматическим. Он сталкивается с рядом вызовов, таких как разный исходный уровень социальной компетентности студентов, психологические барьеры (языковая тревожность, страх совершить ошибку), а иногда и сопротивление восприятию иных культурных моделей. Поэтому необходима деликатная и дифференцированная педагогическая поддержка, акцент на создание психологически безопасной образовательной среды, где ошибка рассматривается как часть учебного процесса [10, С. 56].

Выводы. Таким образом, проведенный анализ позволяет утверждать, что дисциплина «Иностранный язык» обладает значительным, системным и пока еще не в полной мере реализованным социализирующим потенциалом в контексте высшего образования. Ее уникальность заключается в синтезе лингвистического, культурологического и коммуникативного компонентов, что создает естественные условия для формирования социально значимых качеств личности. Процесс социализации средствами иностранного языка осуществляется через механизмы интерактивного общения, рефлексивного анализа, ролевого моделирования и ценностного сопоставления, приводя к развитию межкультурной коммуникативной компетенции, профессионально-социальных навыков и поликультурной идентичности. Для максимальной реализации этого потенциала необходима целенаправленная переориентация учебных программ с сугубо языковых целей на интегративные, где языковая подготовка выступает средством социального и профессионального становления личности. Это требует от преподавателей осознанного использования интерактивных, проектных и рефлексивных технологий, а от образовательных учреждений – создания соответствующей инфраструктуры и поддерживающей среды.

Литература:

1. Батыршина, Р.В. Воспитательная роль курса «Иностранный язык» в вузе / Р.В. Батыршина // Вестник Казанского технологического университета. – 2014. – Т. 17. – № 10. – С. 265-268

2. Безденежных, Н.Н. Иностранный язык как средство формирования межкультурной компетенции студента / Н.Н. Безденежных, Л.Ю. Морозова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 7(133). – 33 с.

3. Бондаренко, Н.Ю. Роль иностранного языка в процессе социализации личности студента / Н.Ю. Бондаренко // Студенты – науке и практике АПК: материалы 107-й Международной научно-практической конференции студентов и магистрантов, г. Витебск, 20 мая 2022 г. – Витебская государственная академия ветеринарной медицины. – Витебск: ВГАВМ, 2022. – Ч. 2. – С. 203-204

4. Брейкина, А.И. Проблемы социализации личности студента в современном российском обществе / А.И. Брейкина // Бизнес и дизайн ревю. – 2021. – № 3(23). – 13 с.

5. Васильева, А.А. Формирование толерантной личности студента средствами иностранного языка / А.А. Васильева // Проблемы и перспективы развития образования: материалы I Международной научной конференции (г. Пермь, апрель 2011 г.). – Пермь: Меркурий, 2011. – Т. 2. – С. 52-55

6. Ветошкин, А.А. «Языковая мозаика» / А.А. Ветошкин, А.В. Нуждина, А.В. Ветошкин, [и др.] // Высшее образование в России. – 2013. – № 4. – С. 73-76

7. Жук, О.С. Роль иностранного языка в социализации личности студента / О.С. Жук // Наука – образованию, производству, экономике: материалы 11-й Международной научно-технической конференции. – Минск: БНТУ, 2013. – Т. 4. – С. 376-377

8. Иголкина, Н.В. Обучение переводу как средство профессиональной социализации студентов университетов / Н.В. Иголкина // Модели, системы, сети в экономике, технике, природе и обществе. – 2015. – № 3(15). – 24 с.

9. Федина, М.В. Формирование языковой личности средствами иностранного языка / М.В. Федина // Актуальные исследования и разработки в области естественных, технических, гуманитарных наук: сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции 16 января 2023 г. – Белгород: ООО Агентство перспективных научных исследований (АПНИ), 2023. – С. 57-61

10. Шмелева, Ж.Н. Адаптация и социализация студентов аграрного вуза посредством изучения иностранного языка в институте международного менеджмента и образования / Ж.Н. Шмелева, С.А. Капсаргина // Russian Journal of Education and Psychology. – 2016. – № 10(66). – 56 с.

11. Яковлева, А.Н. Социализация студентов в условиях академической мобильности / А.Н. Яковлева // Современное образование. – 2019. – № 2. – С. 8-16

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Костылев Денис Сергеевич
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Зыкова Мария Евгеньевна
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);
студент Колесникова Алёна Денисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ И ЦЕННОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ МОДЕЛИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Современное российское высшее образование, находясь в процессе трансформации в соответствии с новой практико-ориентированной моделью, сталкивается с комплексом вызовов в гуманитарной сфере. Статья посвящена анализу одной из наиболее острых проблем – стремительного снижения мотивации студентов к изучению истории на фоне обостряющегося в эпоху глобализации и цифровизации кризиса идентичности молодежи. Авторы отмечают, что студенты все чаще воспринимают историю как архаичную дисциплину, лишенную прикладного значения, что входит в прямое противоречие с установками новой образовательной парадигмы и государственным заказом на патриотическое воспитание. Целью исследования является разработка научно обоснованных методических рекомендаций для преподавателей, направленных на преодоление этого противоречия и повышение учебной мотивации. Методологическую основу работы составили теоретический анализ философской, педагогической и политологической литературы, сравнительный анализ образовательных стандартов, а также обобщение передового педагогического опыта. В статье выявляются ключевые причины низкого интереса студентов, среди которых доминируют возрастной прагматизм, клиповое мышление и несоответствие традиционных методик преподавания современным вызовам. Основное содержание работы строится на тезисе о необходимости интеграции исторического знания в процесс формирования так называемых гибких компетенций (soft skills). Авторы предлагают конкретные методические инструменты: развитие критического мышления через анализ исторических источников и борьбу с фейками, укрепление гражданской идентичности с помощью проектной деятельности, связанной с локальным историко-культурным наследием, и активное использование цифровых технологий для визуализации и моделирования исторических процессов.

Ключевые слова: кризис идентичности, мотивация студентов, изучение истории, цифровизация, патриотическое воспитание, методические рекомендации.

Annotation. Modern Russian higher education, being in the process of transformation in accordance with a new practice-oriented model, is facing a set of challenges in the humanitarian field. The article is devoted to the analysis of one of the most acute problems – the rapid decline in students' motivation to study history against the background of the escalating youth identity crisis in the era of globalization and digitalization. The authors note that students increasingly perceive history as an archaic discipline devoid of applied significance, which is in direct contradiction with the guidelines of the new educational paradigm and the state order for patriotic education. The aim of the research is to develop scientifically based methodological recommendations for teachers aimed at overcoming this contradiction and increasing academic motivation. The methodological basis of the work is a theoretical analysis of philosophical, pedagogical and political science literature, a comparative analysis of educational standards, as well as a generalization of advanced pedagogical experience. The article identifies the key reasons for students' low interest, dominated by age-related pragmatism, clip-based thinking, and the inconsistency of traditional teaching methods with modern challenges. The main content of the work is based on the thesis about the need to integrate historical knowledge into the process of forming so-called flexible competencies (soft skills). The authors propose specific methodological tools: the development of critical thinking through the analysis of historical sources and the fight against fakes, the strengthening of civic identity through project activities related to local historical and cultural heritage, and the active use of digital technologies for visualization and modeling of historical processes.

Key words: identity crisis, student motivation, history study, digitalization, patriotic education, methodological recommendations.

Введение. В условиях трансформации российской системы высшего образования, ориентированной на формирование практико-ориентированных компетенций, возникает системное противоречие в гуманитарной сфере. С одной стороны, в эпоху глобализации и цифровизации молодежь сталкивается с вызовами кризиса идентичности, а с другой – наблюдается стремительное снижение мотивации студентов к изучению истории, которая все чаще воспринимается как архаичная и не имеющая прикладного значения дисциплина. Данная проблема входит в прямое противоречие не только с образовательными задачами, но и с государственным заказом на патриотическое воспитание и формирование гражданской идентичности молодого поколения. Преодоление этого разрыва требует пересмотра традиционных подходов к преподаванию исторических дисциплин. Современная образовательная парадигма актуализирует необходимость интеграции исторического знания в процесс формирования гибких навыков (soft skills) и использования педагогических технологий, отвечающих вызовам цифровой эпохи. В этом контексте разработка научно обоснованных методических рекомендаций, направленных на повышение учебной мотивации через преобразование курса истории в инструмент критического осмысления современности, приобретает особую значимость.

Настоящее исследование посвящено анализу указанной проблемы и выработке практических решений, позволяющих адаптировать преподавание истории к требованиям новой образовательной модели и актуальным запросам студенческой аудитории.

Изложение основного материала статьи. Современная эпоха характеризуется глубокой трансформацией процессов формирования личной и коллективной идентичности, что обусловлено одновременным воздействием двух мощных факторов: глобализации и цифровизации. Социально-философский анализ данного феномена раскрывает его сущность как кризис традиционных опор самоопределения человека. В условиях глобализации происходит ослабление национально-государственных рамок, которые на протяжении столетий служили ключевым источником коллективной принадлежности. Глобальные информационные потоки, транснациональная культурная индустрия и интенсивная миграция размывают четкие границы сообществ, подрывая чувство гражданской солидарности и причастности к единому историческому нарративу [13]. Параллельно наблюдается кризис больших метанарративов, таких как вера в линейный прогресс или универсальные идеологии, которые ранее предлагали готовые модели осмысления мира и места индивида в нем. Это приводит к фрагментации сознания и утрате устойчивых мировоззренческих ориентиров. Цифровизация жизни многократно усугубляет

эти процессы, создавая принципиально новую среду существования. Виртуальное пространство, с одной стороны, предлагает невиданные ранее возможности для конструирования множественных цифровых образов «Я», что порождает феномен гибридной и неустойчивой идентичности [6; 4]. Индидентность становится перформативной, сиюминутной и зависимой от внешней цифровой валидации в виде лайков и репостов. С другой стороны, алгоритмы цифровых платформ, работающие на основе фильтров пузырей и эхокамер, атомизируют общество, замыкая индивидов в узких информационных пространствах, где усиливаются лишь их собственные убеждения [1]. Это подрывает основу для формирования разделяемого всеми опыта и общей реальности, которая является фундаментом для зрелой коллективной идентичности. В результате молодежь оказывается в ситуации экзистенциального вакуума, когда старые идентичности разрушены, а новые носят неуловимый, изменчивый и зачастую виртуальный характер. Этот кризис проявляется в росте чувства тревоги, отчуждения и в активном поиске новых, подчас радикальных, форм принадлежности, что актуализирует вопрос о поиске устойчивых оснований для самоидентификации в XXI веке [12].

Образовательная реальность демонстрирует углубляющийся диссонанс между устоявшимися подходами к преподаванию истории и актуальными запросами новой генерации студентов, чье восприятие информации сформировано цифровой средой. Ключевой особенностью современного студенчества является ярко выраженный прагматизм, проявляющийся в требовании немедленной и очевидной практической отдачи от получаемых знаний, а также клиповое мышление, ориентированное на фрагментарное усвоение коротких, ярко оформленных порций контента. Традиционная педагогическая модель, центрированная на лекционной передаче информации и репродуктивном усвоении значительного массива дат, имен и событий, вступает в очевидное противоречие с этими когнитивными паттернами [2].

С одной стороны, студенты, воспитанные в эпоху цифрового изобилия, оценивают учебный контент через призму его утилитарной полезности для будущей карьеры, что заставляет их скептически относиться к истории как к каталогу архаичных сведений. С другой стороны, их внимание, адаптированное к динамичной визуальной подаче в социальных сетях и мессенджерах, с трудом концентрируется на объемных текстах и сложных логических конструкциях [5]. В результате лекционный монолог, лишенный интерактивности, и оценка через механическое воспроизведение фактов вызывают не интерес, а устойчивое отторжение, порождая ощущение бесполезности исторического знания.

Этот разрыв усугубляется тем, что традиционный курс игнорирует личностный аспект, не предлагая инструментов для осмысления собственной идентичности в историческом контексте. Формируемый цифровой средой когнитивный стиль, при котором студент эффективно оперирует разрозненными фактами, но испытывает трудности с их систематизацией и глубоким анализом, остается невостребованным [8]. Таким образом, дисциплина, обладающая потенциалом для формирования критического мышления, рискует стать формальным предметом, что требует пересмотра не только методик преподавания через проектные методы и визуализацию, но и самой философии исторического образования в высшей школе.

Современные федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования задают принципиально новую парадигму подготовки специалистов, смещая акцент с узкопрофессиональных знаний на формирование универсальных компетенций, среди которых ключевое место занимают так называемые мягкие навыки, или soft skills, и общекультурные компетенции. Анализ этих требований показывает, что они принципиально отличаются от предыдущего подхода, основанного на квалификации. В отличие от прежней модели, где результатом обучения являлась сумма знаний, умений и навыков (ЗУН) в конкретной предметной области, новые стандарты ориентированы на способность выпускника применять эти знания в нестандартных ситуациях, работать в команде, эффективно выстраивать коммуникацию и самостоятельно организовывать свою деятельность.

Поэтому, образовательный процесс трансформируется в сторону создания условий для развития у студентов критического и системного мышления, креативности, навыков проектной деятельности и управления временем. Что касается общекультурных компетенций, то они направлены на формирование целостного мировоззрения, гражданской позиции, правового сознания, а также способности к межкультурному диалогу и пониманию базовых ценностей современного общества [7]. Это означает, что любая академическая дисциплина, включая историю, должна вносить свой вклад в достижение этих метапредметных результатов. История в данном контексте перестает быть просто набором фактов о прошлом, а становится практическим инструментом для развития именно этих качеств: анализ исторических источников формирует критическое мышление, изучение сложных общественных процессов развивает системный взгляд на мир, а обсуждение историко-культурного наследия воспитывает толерантность и гражданскую ответственность. Следовательно, преподавание истории теперь должно быть выстроено не как трансляция готовой информации, а как организация деятельности студентов, в ходе которой они самостоятельно приобретают и отрабатывают эти универсальные компетенции через работу с историческим материалом, что напрямую отвечает стратегическим целям современного высшего образования.

История как инструмент развития критического мышления предлагает мощный методический аппарат для формирования у студентов навыков аналитической работы с информацией, что особенно актуально в эпоху цифровой перегрузки и распространения дезинформации. Практическая работа с историческими источниками создает уникальную образовательную среду для отработки процедур верификации, требующей от студента последовательного проведения внешней и внутренней критики документа, установления его подлинности, авторства, датировки и целевой аудитории, а также выявления возможных исправлений или фальсификаций. Не менее значимым представляется метод контекстуализации, приучающий учащихся рассматривать любой источник в многомерном пространстве эпохи – с учетом политических, экономических, культурных и ментальных особенностей того времени, что позволяет преодолеть примитивный презентизм и понять логику исторических деятелей в рамках их собственной картины мира. Параллельно анализ механизмов создания и разоблачения исторических фейков становится эффективным тренингом медиаграмотности, демонстрирующим универсальные приемы манипуляции сознанием, такие как вырывание фактов из контекста, подбор тенденциозной подборки документов, использование эмоционально окрашенных ярлыков и псевдонаучной аргументации. Сравнительный анализ противоречивых трактовок одних и тех же событий в разных источниках учит студентов выявлять ангажированность авторов, реконструировать более объективную картину происходившего через перекрестную проверку данных и формировать собственную обоснованную позицию, что составляет сущность критического мышления как интеллектуальной дисциплины, переносимой затем на анализ любых информационных сообщений в современном медийном пространстве [10].

Для эффективной интеграции этих методологических подходов и преодоления кризиса мотивации у студентов рекомендуется реализовать комплексный цифровой подход, сочетающий технологические инновации с педагогическим дизайном [3]. Перспективным направлением является создание иммерсивных образовательных сред с использованием технологий виртуальной реальности, где студенты могут не пассивно наблюдать, а активно взаимодействовать с реконструированными историческими пространствами, например, становиться участниками Невской битвы или работать в мастерской эпохи Возрождения, что обеспечивает эффект личного присутствия и эмоционального вовлечения в исторический контекст. Дополненная реальность может быть использована для создания интерактивных рабочих тетрадей,

где при наведении камеры устройства на исторические документы или изображения артефактов появляются дополнительные справочные материалы или визуализированные исторические реконструкции, превращая самостоятельную работу в увлекательный квест по верификации источников [9]. Целесообразно внедрение проектной деятельности с использованием цифровых инструментов, такой как создание студентами собственных документальных веб-сериалов на основе архивных материалов, разработка интерактивных карт военных кампаний с поэтапной анимацией или коллективное ведение исторических блогов от лица виртуального персонажа определенной эпохи, что формирует практические цифровые навыки и критическое мышление через необходимость анализа и интерпретации исторических свидетельств. Особое внимание следует уделить геймификации образовательного процесса через создание проблемных симуляторов, например, управление древним городом-государством в условиях кризиса или расследование исторического преступления с помощью анализа цифровых копий документов, где успех зависит от понимания причинно-следственных связей и умения отличать достоверные источники от фальсифицированных [11]. Для развития навыков работы с большими данными рекомендуется включать в учебный процесс анализ оцифрованных архивных коллекций через визуализацию и создание дашбордов, позволяющих студентам самостоятельно выявлять исторические тенденции и закономерности, применяя методы контекстуализации к масштабным массивам информации. Ключевым принципом должно стать смещение акцента с пассивного потребления цифрового контента на активное созидание, когда студенты сами становятся создателями цифровых исторических продуктов, что не только соответствует их прагматичному запросу на приобретение актуальных навыков, но и преобразует историю из набора фактов в живой инструмент понимания современности, где критическое осмысление прошлого естественным образом соединяется с цифровыми технологиями будущего.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сформулировать ряд основополагающих выводов относительно преодоления кризиса идентичности и актуализации ценности исторического знания в контексте современной образовательной парадигмы. Анализ выявил, что традиционные подходы к преподаванию истории, основанные на репродуктивном усвоении информации, вступили в системное противоречие с когнитивными особенностями и прагматичными запросами поколения цифровой эпохи, что усугубляет кризис идентичности и порождает устойчивую демотивацию студентов. Выход из создавшейся ситуации видится в фундаментальном переосмыслении роли исторической дисциплины, которая должна трансформироваться из пассивно усваиваемого набора фактов в активный инструмент формирования критического мышления, гражданской ответственности и универсальных компетенций, востребованных на современном рынке труда. Методологической основой такой трансформации выступает интеграция иммерсивных цифровых технологий, включая виртуальную и дополненную реальность, с классическими методами источниковедческого анализа, что позволяет создать образовательную среду, где студенты из пассивных наблюдателей превращаются в активных исследователей, способных верифицировать информацию, контекстуализировать исторические явления и деконструировать механизмы манипуляции общественным сознанием. Разработанные методические рекомендации, ориентированные на проектную деятельность, геймификацию и работу с цифровыми архивами, демонстрируют практический путь преодоления диссонанса между академическим содержанием истории и запросами студентов, обеспечивая не только повышение учебной мотивации через эффект личного сопричастности, но и формирование устойчивой гражданской идентичности, основанной на глубоком и осмысленном понимании исторического процесса. Таким образом, новая образовательная реальность не маргинализирует историческое знание, а напротив, выявляет его ключевую роль в подготовке конкурентоспособного специалиста, способного ориентироваться в сложных социальных процессах, отличать достоверную информацию от манипулятивной и принимать ответственные решения на основе глубокого понимания исторических закономерностей. Стратегическая перспектива видится в конвергенции методологического аппарата исторической науки, технологических возможностей цифровой дидактики и компетентностных ориентиров современного образования, что превращает историю из архаичной дисциплины в живой инструмент формирования личности, востребованный как государством, так и самими студентами в их профессиональном и личностном самоопределении.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Психология современности: вызовы неопределенности, сложности и разнообразия / А.Г. Асмолов. – Москва: Смысл, 2020. – 355 с.
2. Бордовская, Н.В. Дидактика высшей школы: от традиций к инновациям / Н.В. Бордовская. – Санкт-Петербург: Изд-во СПбГЭУ, 2021. – 288 с.
3. Глушков, А.В. Цифровая гуманитаристика в современном университете / А.В. Глушков // Современные проблемы гуманитарных и социальных наук. – 2022. – № 3(45). – С. 112-120. – URL: https://elar.urfu.ru/bitstream/10995/137944/1/iurp-2024-3-15.pdf (дата обращения: 07.10.2025)
4. Иванова, А.А. Историческое образование в эпоху цифровой трансформации / А.А. Иванова // Высшее образование в России. – 2022. – Т. 31. – № 5. – С. 112-125
5. Касаткина, С.С. Цифровая трансформация высшего образования: вызовы и решения / С.С. Касаткина. – Москва: ИД ВШЭ, 2022. – 316 с.
6. Ковалев, Э.Ю. Кризис идентичности современного человека: в поиске смысла жизни в условиях информационной цивилизации / Э.Ю. Ковалев // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Философские науки. – 2020. – № 4(36). – С. 102-112. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/krizis-identichnosti-sovremennogo-cheloveka-v-poiske-smysla-zhizni-v-usloviyah-informatsionnoy-tsivilizatsii (дата обращения: 07.10.2025)
7. Ковалева, Т.М. Образовательная аналитика в оценке эффективности преподавания истории / Т.М. Ковалева // Цифровая трансформация образования: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Москва: МГУ, 2023. – С. 156-162. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=35380955 (дата обращения: 07.10.2025)
8. Миронов, В.В. Философия и вызовы цифровой цивилизации / В.В. Миронов // Вопросы философии. – 2021. – № 5. – С. 24-35. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=43931452 (дата обращения: 07.10.2025)
9. Петров, К.В. Кризис идентичности молодежи в условиях глобализации / К.В. Петров // Социологические исследования. – 2021. – № 8. – С. 67-75
10. Сидоров, Д.Н. Патриотическое воспитание через призму исторического знания / Д.Н. Сидоров // Педагогика. – 2023. – № 4. – С. 45-53
11. Ткаченко, Е.В. Формирование soft skills средствами исторических дисциплин / Е.В. Ткаченко // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 10. – С. 34-41
12. Федоров, М.П. VR-технологии в преподавании истории: новые возможности / М.П. Федоров // Образовательные технологии и общество. – 2023. – Т. 26. – № 1. – С. 89-102
13. Шнейдер, Л.Б. Идентичность: психологические и социальные аспекты / Л.Б. Шнейдер. – Москва: МПГУ, 2021. – 332 с.

УДК 371
руководитель Котиева Фатима Русланбековна
ГБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад «Маленький гений»» (г. Магас)

НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. Статья посвящена социализации детей в процессе педагогического взаимодействия семьи и образовательных учреждений. Выявлены причины, вызывающие трудности во взаимодействии семьи и образовательных учреждений. Обоснована необходимость сохранения классической семьи в Республике Ингушетия для усиления ее воспитательного потенциала. В рамках исследования поставлена цель, заключающаяся в определении путей педагогического взаимодействия семьи и образовательных учреждений с сохранением индивидуальности ребенка. В соответствии с целью поставлены и решены задачи, связанные с физическим, психическим развитием и активизацией познавательной деятельности детей. Показана важность духовно-нравственного воспитания в семье и ее связь с другими составными частями воспитания, способствующими социализации в условиях педагогического взаимодействия семьи, ДОУ и школы.
Ключевые слова: воспитание, социализация, педагогическое взаимодействие, семья, нравственность, гражданственность, патриотизм.
Annotation. The article is devoted to the socialization of children in the process of pedagogical interaction between families and educational institutions. The reasons causing difficulties in the interaction between families and educational institutions are identified. The necessity of preserving the classical family in the Republic of Ingushetia in order to strengthen its educational potential is substantiated. The purpose of the study is to determine the ways of pedagogical interaction between families and educational institutions while preserving the individuality of the child. In accordance with the purpose, the tasks related to the physical, mental development, and activation of children's cognitive activity have been set and solved. The article shows the importance of spiritual and moral education in the family and its connection with other components of education that contribute to socialization in the context of pedagogical interaction between the family, preschool institutions, and schools.
Key words: education, socialization, pedagogical interaction, family, morality, citizenship, patriotism.

Введение. Социализация детей в условиях взаимодействия семьи и образовательных учреждений в современной России является актуальной проблемой. Суть ее заключается в том, что сама организация такого взаимодействия представляет определенные трудности ввиду того, что современные семьи приобрели новые формы существования, появилось много семей, где воспитывает ребенка один родитель. Это усложняет процесс педагогического взаимодействия всех институтов воспитания детей. Другой причиной, вызывающей трудности взаимодействия является занятость родителей на работе, что затрудняет процесс общения, так как сокращается период совместного пребывания родителей и детей. В преодолении этих трудностей большую помощь семье оказывают дошкольное образовательное учреждение и школа.

В Республике Ингушетия идет борьба с современными противоречиями в пользу сохранения классической семьи. Полная семья, где есть оба родителя, то есть два воспитателя имеет более высокий педагогический потенциал. В семьях, где в воспитании детей участвуют бабушки и дедушки является мощным воспитательным инструментом для социализации и духовно-нравственного воспитания. В этих условиях педагогическое взаимодействие семьи и образовательных учреждений является необходимым условием для социализации детей. Семья является основным институтом социализации, здесь формируется первый социальный опыт, соответствующий уровню эмоционального развития личности ребенка, также в семье закладываются основы нравственного воспитания [2; 3].

Изложение основного материала статьи. Процесс социализации и формирования нравственности могут быть положительными при взаимодействии семьи с детским садом и начальной школой. Следует подчеркнуть, что первую социально-педагогическую помощь родителям могут оказать ДОУ и начальная школа, где воспитанием детей занимаются квалифицированные специалисты. Объединение усилий дошкольной организации, школы и семьи в формировании гармонично развитой личности является требованием и социальным заказом общества. Данной проблемой занимались ученые Л.В. Горина, Н.Ф. Виноградова, О.Л. Зверева, Т.А. Макарова и другие. Они поддерживают идею о том, что образовательные учреждения должны представлять собой открытую воспитательную систему для того, чтобы родители являлись субъектами взаимодействия. Семья должна быть партнером или активным участником образовательной деятельности [6].

Воспитательная деятельность образовательных учреждений непременно должна быть связана с семьей, так как она является первым воспитательным пространством для ребенка, где развиваются сознание, воля и чувства детей. Первые представления о мире, знания, умения, жизненные навыки ребенок получает в семье и личностью становится благодаря семье, так как здесь происходит первичная социализация. Семья также выполняет важные государственные и социальные функции, поэтому роль семьи в развитии личности ребенка с течением времени возрастает.

Педагогическому взаимодействию с семьями воспитанников уделяют большое внимание в ДОУ «Маленький гений» города Магас, РИ, а также в этом процессе участвуют начальные школы, куда переходят дети после детского сада. Вся воспитательная деятельность, названного ДОУ проходит в тесном взаимодействии с родителями детей и начальными школами, что способствует соблюдению принципа преемственности и повышению эффективности подготовки к школе. Родители принимают активное участие во всех мероприятиях, проводимых в образовательных учреждениях. Региональное образовательное пространство данных учреждений построено таким образом, что оно представляет собой открытую систему, где родители являются субъектами процесса педагогического взаимодействия. Основная работа направлена на развитие нравственных качеств личности детей. Как мы представляем, в классической педагогике имеются пять составных частей воспитания: нравственное, трудовое, умственное, физическое и эстетическое. Формирование нравственности происходит в процессе реализации всех других направлений воспитательной работы [3; 4].

В настоящем исследовании сделаем акцент на организацию процесса развития детей и подготовки к школе в ДОУ «Маленький гений» в г. Магас. Формирование личностных качеств детей происходит в рамках реализации национально-регионального компонента дошкольного и начального общего образования РИ. В этом контексте содержание данного компонента отражает национальные особенности региона. Внимание направлено на освоение национального своеобразия культуры, включающей язык, историю, экологию и другие компоненты. В методических рекомендациях, разработанных руководителем ДОУ «Маленький гений» учтены национальные традиции, своеобразие, менталитет народа и традиционная педагогическая культура. Кроме того, учтены этнопсихические особенности учащихся, позволяющие активизировать познавательные процессы. Работа в данном ДОУ поставлена таким образом, чтобы соблюсти преемственность дошкольного

и начального общего образования, направленную на становление базовой культуры личности [1].

Целью нашего исследования является определение путей педагогического взаимодействия семьи, ДОУ и школы для сохранения индивидуальности ребенка в процессе его физического и психического развития, связанной с познанием окружающего мира. В соответствии с целью определим задачи: формирование основ здорового образа жизни; обеспечение комфортной эмоциональной среды; развитие познавательной активности; формирование умений коммуникации с окружающими людьми для социализации. Для решения задач была поставлена работа в следующих направлениях: формирование представлений об окружающем мире с элементами краеведения; развитие экологических знаний; ознакомление со средствами физического развития; социально-личностное развитие; эстетическое развитие.

Для формирования представлений об окружающем мире были даны сведения о человеке и его роли в развитии культуры, затем ребятам была дана информация о РИ и о народе, который проживает на этой территории. В процессе ознакомления с данными материалами были использованы словесные и наглядные методы обучения. Используя словесные методы были представлены сведения о достопримечательностях РИ, в числе которых курорт «Джейрах», «Башенная архитектура», «Исторические памятники» и «Символика». С использованием наглядных методов была проведена работа, по формированию представлений о местонахождении РИ на карте, был показан фильм о горной Ингушетии, а также представлены плакаты, на которых был нарисован герб и флаг республики. С использованием мультимедийных средств прозвучал гимн. Кроме того, была дана информация о городе Магас – столице Ингушетии, затем были даны элементарные представления об экономике республики, в которых прозвучал рассказ о действующих предприятиях (кондитерская фабрика, кирпичный завод, цементный завод, молочный завод и другие).

Проделанная работа способствовала развитию познавательных способностей детей, формированию элементарных представлений о республике, его столице и экономике. В этой работе принимали участие родители детей в рамках педагогического взаимодействия семьи, ДОУ и школы. Полученные знания детей направлены на социализацию детей [7]. В условиях реализации данной задачи работа приобрела культурологическую направленность, в процессе которой был сделан переход на развитие чувства гражданственности и патриотизма. Мы перешли на формирование элементарных представлений об истории ингушей, о их образе жизни в прошлом и настоящем. Продолжили давать сведения о родном селе, родном доме для развития любви к Малой Родине. Также были даны первоначальные представления о ингушской семье, фамилии, роде и культуре общения внутри этого пространства. Эти сведения имели нравственную основу и были направлены на развитие духовности детей. Сведения об особенностях жилища и построек, о национальной кухне, блюдах, а также о национальной одежде, элементах национального костюма формируют эстетические представления у детей. Знакомство с образом жизни ингушей о занятиях скотоводством и растениеводством, с орудиями труда, традиционными и современными, развивают положительное отношение к труду.

Задача развития экологических знаний решалась с использованием словесных и наглядных методов обучения. Использовались также учебные и природные средства обучения. В начале были даны сведения о реках Ингушетии (Асса, Арамхи, Сунжы, Фортанга, Иерасулимка, Назранка, Комбелеевка, Кенч). Далее, даны были даны сведения о горных и равнинных зонах, а также сведения о климате, таких природных явлениях как град, дождь, снег и другие. Был рассказ о полезных ископаемых РИ, затем был представлен видеофильм о флоре и фауне. Данные сведения, представленные с использованием технических средств обучения, способствовали развитию основ экологической культуры, которые формируют нравственные свойства личности и способствуют социализации. Родителями в рамках педагогического взаимодействия были подготовлены рисунки и гербарий сельскохозяйственных культур и лекарственных растений, что способствовало развитию эстетических вкусов.

Следующая задача посвящена разрешению проблемы физического развития. Система физического воспитания ингушского народа содержит различные виды игр, в том числе подвижные и настольные, систему закаливания. В системе физического воспитания ингушского народа имеется подсистема, содержащая элементы культуры здоровья, включающая в себя режим, быт, питание, физическую культуру. Вся система опирается на народные традиции, которые являются социализирующим фактором.

Знаниевый элемент физического воспитания формируется с знакомства с фольклором, так как он содержит сведения о здоровье, физической красоте, силе, мужестве и храбрости. Народные традиции физического воспитания строились с учетом половозрастных особенностей детей. Как мы отметили физическое воспитание не обходится без закаливания, обливания холодной водой проводилось по определенному алгоритму: сначала стопы, затем до колена, кисти рук, затем всей руки и т.д. Как видим народный фольклор содержал сведения, касающиеся здоровья, красоты, мужества, храбрости, которые являются еще и нравственными категориями. Здесь мы видим связь физического воспитания и нравственным и частично с эстетическим [5].

Элементы закаливания связаны с элементарными медицинскими знаниями. Другим направлением физического воспитания являются подвижные игры, среди которых игра в альчики, хождение на ходулях, игра в мяч, в жмурки и др. Использовались также настольные игры – «Бросание камня», «Игры в нитки» и т.д. В процессе ознакомления со сведениями о физической культуре было знакомство с нартскими и народными героями, которые представляли собой идеал воспитания. В процессе решения задачи физического воспитания использовались различные методы (словесные, наглядные) и средства (виды деятельности – учение, игра и др.). Комбинированное использование методов и средств позволило использовать народный опыт физического воспитания, как фактор социализации детей.

Решение задачи по социально-личностному развитию началось с реализации знаниевого компонента процесса социализации [5]. Вначале была представлена история развития коренного народа на уровне элементарных знаний, далее было представление традиций, обычаев и обрядов ингушского народа. Затем были даны сведения о семье, как первом институте социализации и было ознакомление детей с нравственными правилами ингушей. При этом были даны элементы половой дифференциации, по которым определялись принципы нравственности и морали своего народа, в соответствии с которыми строилась культура поведения через общение, манеры, одежду и т.д. Как видим нравственные правила тесно связаны с социально-личностным развитием, предполагающим социализацию детей. В этой работе участвовали родители, которые вместе с воспитателями рассказывали о традициях, обычаях, правилах поведения. Другие родители приготовили одежду для своих детей и продемонстрировали ингушский национальный костюм, в результате которого наблюдаем связь социального развития с эстетическим воспитанием [6].

Следующей задачей, которую мы решили, стало эстетическое развитие детей. Для этого было расширено педагогическое взаимодействие с родителями для того, чтобы организовать встречи с местными художниками, скульпторами и исполнителями народной музыки. Родителями были собраны различные изделия, а также дети знакомились с экспонатами, находящимися в музее ДОУ «Маленький гений» г. Магас. Знаниевый компонент включал в себя информацию о декоративно-прикладном искусстве ингушей, знания об оформлении национальной одежды и знания о народных музыкальных инструментах. Деятельностный компонент включал умение рассказывать стихи, танцевать и исполнять народные песни. В этой работе использовались в основном наглядные методы обучения для ознакомления и

получения знаний. Для реализации деятельностного компонента применен метод упражнений, также использовались средства (технические, мультимедия, виды деятельности). Как видим, при реализации этой задачи происходит эстетическое воспитание, которое связано с умственным и нравственным [5; 6].

Выводы. Таким образом, в настоящем исследовании была поставлена цель выявления наиболее эффективных способов педагогического взаимодействия семьи и образовательных учреждений для социализации личности ребенка с развитием его индивидуальности, физических, психических качеств, способствующих активизации познавательной деятельности. Для этого мы провели работу в следующих направлениях: формирование представлений об окружающем мире; развитие экологических знаний; ознакомление с элементами физического развития; социально-личностное развитие; эстетическое развитие. Такая работа позволила решить поставленные задачи, что свидетельствует об эффективности педагогического взаимодействия как фактора социализации личности ребенка.

Литература:

1. Вопросы современной науки: проблемы, поиски, решения: сб. науч. трудов. – Москва: Изд.-торг. Дом «Перспектива», 2023. – 372 с.

2. Котиева, Ф.Р. Реализация национально-регионального компонента содержания образования в дошкольных образовательных учреждениях на основе традиций ингушского народа: монография / Ф.Р. Котиева. – Назрань: Изд-во Пилигрим, 2020. – 180 с.

3. Котиева, Ф.Р. Проектирование образовательной работы по реализации содержания национально-регионального компонента в ДОУ в соответствии с ФГОС ДО: монография / Ф.Р. Котиева. – Нальчик: Изд-во Тетраграф, 2021. – 218 с.

4. Николаев, М.В. Формы гражданского воспитания учащейся молодежи в условиях цифровизации обучения / М.В. Николаев, К.Б. Семенов; под ред. Л.В. Мосиенко, Г.Г. Еркибаевой // Актуальные проблемы педагогики и психологии: вызовы XXI века: сб. науч. трудов. – Москва: Изд.-торг. Дом «Перспектива», 2021. – № 5. – С. 441-447

5. Семенов, К.Б. Применение принципов В.В. Зеньковского в духовно-нравственном воспитании учащихся / К.Б. Семенов, Ш.М. Цуруев, А.С. Семенова // Вопросы современной науки: проблемы, поиски, решения: сб. науч. трудов. – Москва: Изд.-торг. Дом «Перспектива», 2024. – С. 171-177

6. Семенов, К.Б. Приоритетные направления нравственного воспитания подрастающего поколения в современных условиях / К.Б. Семенов, Ш.М. Цуруев // Вопросы современной науки: проблемы, поиски, решения: сб. науч. трудов. – Москва: Изд.-торг. Дом «Перспектива», 2023. – С. 89-94

7. Тимохович, Е.В. Готовность к учебной деятельности как условие формирования познавательных способностей / Е.В. Тимохович // Междисциплинарный подход к подготовке современного педагога: от теории к практике: сб. науч. трудов науч.-практ. конф. (Москва, 03 декабря 2021 года). – Москва: Изд.-торг. Дом «Перспектива», 2022. – С. 275-283

Педагогика

УДК 371

руководитель Котиева Фатима Русланбековна
ГБДОУ «Центр развития ребенка – детский сад «Маленький гений»» (г. Магас);
доктор педагогических наук, профессор кафедры педагогики
и современных образовательных технологий Семенов Курман Борисович
ФГАОУ ВО «Государственный университет просвещения» (г. Москва)

СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ В НАЦИОНАЛЬНОМ РЕГИОНЕ

Аннотация. В статье показана роль семьи, как главного института в социализации и становлении человека. Обоснована необходимость педагогического взаимодействия семьи и других образовательных учреждений для эффективной социализации детей. Выделены условия взаимодействия процессов воспитания и социализации. Подготовка высоконравственного человека на лучших российских традициях рассматривается с точки зрения системного и культурологического подходов. Организация процесса социализации рассматривается на примере РИ, начиная от дошкольного и продолжается в младшем школьном возрасте. Выявлены условия подготовки детей к обучению в начальной школе. Выделены направления, в которых проводится образовательная работа для социализации детей и подготовки их к школе. Педагогическое взаимодействие основано на просвещении родителей и на их активном участии в воспитательной работе в образовательном учреждении, которая способствует эффективной социализации и повышению уровня подготовленности детей к учебной деятельности.

Ключевые слова: воспитание, социализация, обучение, преемственность, взаимодействие, семья, национальный регион, готовность к школе.

Annotation. The article shows the role of the family as the main institution in the socialization and development of a person. The necessity of pedagogical interaction between the family and other educational institutions for the effective socialization of children is substantiated. The conditions of interaction between the processes of upbringing and socialization are highlighted. The preparation of a highly moral person based on the best Russian traditions is considered from the point of view of the systemic and cultural approaches. The organization of the socialization process is examined on the example of the Republic of Ingushetia, starting from preschool and continuing in primary school age. The conditions for preparing children for primary school are identified. The article highlights the areas where educational work is carried out to socialize children and prepare them for school. Pedagogical interaction is based on educating parents and their active participation in educational work at an educational institution, which contributes to effective socialization and improving the level of children's preparedness for educational activities.

Key words: upbringing, socialization, education, continuity, interaction, family, national region, readiness for school.

Введение. В последние годы возросла роль системы образования, как института социализации и воспитания детей. С другой стороны, появилась необходимость переориентации образования на качество обучения, в связи с тем, что этапом развития детей является поступление в начальную школу. Для того, чтобы этот процесс был успешным необходимо повышение эффективности педагогического взаимодействия всех образовательных учреждений и семьи. В свою очередь, эффективность педагогического взаимодействия зависит от профессиональной компетенции педагогов и общей педагогической культуры родителей.

Эффективность системы образования зависит от различных факторов, в числе которых социокультурные, политические и экономические преобразования, которые происходят на постоянной основе. Поэтому необходимо образовательную

деятельность постоянно связывать с происходящими изменениями в государстве и обществе. Все изменения отражаются в жизни семьи, которая имеет большое влияние на реализацию воспитательных задач [10]. Как нам известно, семья является главным воспитательным институтом, где происходит образование, воспитание и социализация ребенка.

Изложение основного материала статьи. Социализация играет важную роль в развитии человека и продолжается в течение всей жизни. Процессы воспитания и социализации тесно связаны друг с другом и в научной педагогике доказано, в каких случаях они совпадают. Многие авторы (Г.Н. Волков, С.А. Козлова, О.Л. Князева и другие), исследующие социализацию, подчеркивают, что воспитание и социализация совпадают, когда социализация проходит целенаправленно, не совпадают в случае стихийной социализации. Социализация, в свою очередь, зависит от сформированности самосознания, именно в дошкольном и младшем школьном возрасте закладываются ее основы. Объединение усилий семьи и образовательных учреждений способствует активизации процессов воспитания и социализации [6]. Такое взаимодействие является необходимым условием процесса подготовки детей к начальной школе. Следовательно, вопросы обучения, воспитания, социализации детей и педагогического взаимодействия семьи и образовательных учреждений приобретают особую актуальность в условиях современной России.

Актуальность усиливается тем фактом, что нашему обществу нужна духовно развитая личность, с высоким нравственным потенциалом, воспитанная на лучших российских традициях. И в этом плане, представляется уместным использование системного и культурологического подходов к образованию. Сама культура, с точки зрения различных наук, связанных с развитием человека, рассматривается как способ трансформации ценностей и традиций для духовно-нравственного воспитания ребенка. Это предполагает умение сохранять и принимать традиции и обычаи своего народа и близкого окружения [9]. Усвоение этих ценностей предполагает успешную социализацию. Основы социализации детей разработаны в трудах С.А. Козловой, которая отмечает, что социализация базируется на: адаптации к социуму; принятие социума; на умении и потребности изменять социальную действительность и самого себя [8].

В условиях Республики Ингушетия проблема социализации нами рассматривается больше в культурологическом плане. Реализация образовательной программы проводится в рамках национально-регионального компонента. Следует отметить, что последнее время в республике разработаны документы, в которых определены цели, задачи и главные направления социокультурного и духовно-нравственного развития. Анализ государственных документов помог разработке программно-методического материала для духовно-нравственного развития обучающихся. Например, образовательная работа в ДОУ «Маленький гений» г. Магас построена на методических разработках Котиевой Ф.Р. Данные методические разработки учитывают особенности педагогического взаимодействия семьи, ДОУ и начальной школы. Взаимодействие с семьей для воспитания и успешной социализации детей соответствует требованиям федеральных стандартов [4].

В этом исследовании нашей целью является определение особенностей взаимодействия семьи и начальной школы, для определения готовности ребенка к школе. Мы определили следующие задачи:

1) показать важность педагогического взаимодействия семьи и школы в развитии преемственности;
2) выявить условия успешной социализации, как одного из компонентов подготовки к новому коллективу;
3) рассмотреть некоторые формы подготовки детей к обучению в начальной школе.

В начале определимся с пониманием необходимости понятия готовности к школе. Это означает, что ребенок вступает в новую фазу своей жизни, следовательно, происходит перестройка всей сферы деятельности, то есть наряду с преимущественно игровой деятельностью появляется учебная. В этом плане, существует неправильное понимание готовности к школе, что ребенок должен овладеть большим объемом знаний, умений и навыков [2, 3]. Однако, это далеко на так. Кроме того, что ребенок овладеет умением читать, писать, считать, по нашему мнению, ему необходимо привить навыки социализации. Социализация, как мы отметили выше, не может быть полноценной без участия семьи и ее взаимодействия с образовательными учреждениями. В связи с этим, готовность к школе определяется нами как организация эффективного воспитания и обучения в дошкольном учреждении и семье. Этот процесс охватывает весь период пребывания ребенка в ДОУ. Успешная первичная социализация в семье и ее продолжение в ДОУ являются необходимым условием готовности ребенка к школьному обучению, а также его эмоционального благополучия.

Процесс подготовки к школе является главной задачей ДОУ, он включает в себя комплекс мероприятий, охватывающих различные направления подготовки дошкольников. В ДОУ «Маленький гений» в г. Магас образовательная работа проходит в таких направлениях:

1) окружающий мир, краеведение;
2) экология, естествознание;
3) физическое развитие;
4) познавательно-речевое развитие;
5) социально-личностное развитие;
6) художественно-эстетическое развитие;
7) использование ингушских игр [4; 5].

Как видим, работа организована таким образом, что в первом направлении даются сведения ребенку об окружающем мире, он познает свою республику, его местонахождение, столицу, какие предприятия работают [1]. Также даются сведения о культуре и быте ингушей, о разновидностях труда, о национальной кухне и одежде, об устройстве семьи. Прививаются элементарные знания по этике, этикете, культуре общения. В процессе работы в этом направлении у ребенка формируется познавательная активность, он получает знания, которые превращаются в умения и закладываются основы культуры поведения, то есть происходит социализация [7].

Следующим направлением является экология, естествознание, в процессе работы в этом плане формируются у ребенка экологические знания [1]. Даются сведения о географии республики, о реках, горах и климате. Затем даются представления о флоре и фауне республики, о домашних животных и птицах и сельскохозяйственных культурах, которые выращиваются на территории республики. Итак, формируется экологическая культура и элементарные знания по естествознанию. Происходит продолжение процесса познания и развития умственных способностей. В этом направлении учтены особенности формирования представлений по окружающему миру для городских ДОУ, и программа содержит представление по окружающему миру для сельских ДОУ. Такая работа дает возможность формирования экологических знаний и готовности к школе.

Другим важным направлением является физическое развитие детей. В рамках данного направления осуществляется знакомство детей с ингушскими традициями физического воспитания, которая представляет собой целую систему. Когнитивный компонент воспитания и обучения включает передачу сведений о народных, подвижных и настольных играх, а также знание образцов и подвигов нартских богатырей. Необходима передача знаний о культуре здоровья, которая содержит режим, быт, питание и физические упражнения. Также передаются знания о половозрастной дифференциации и происходит знакомство с различными играми. Практический компонент означает формирование умений: играть в народные подвижные и настольные игры; умение соблюдать режим дня; выполнять физические упражнения, практиковать обливание

холодной водой; подражать героям нартского эпоса и фольклорных произведений ингушского народа. Как видим в направлении физического развития происходит работа по развитию познавательных способностей и формированию практических умений и навыков. Система физического развития включает в себя не только работу в ДОУ, но и активное педагогическое взаимодействие с семьей и подготовку к школе. Кроме формирования познавательных способностей широкое использование народных игр, упражнений требуют участия большого количества людей, включая детей, педагогов и родителей. Такое взаимодействие способствует активной социализации и развитию чувства коллективизма.

Следующим направлением является познавательно-речевое развитие, которое говорит за себя. В этом направлении даются сведения о произведениях родной литературы, в том числе переводной, происходит знакомство с ингушским фольклором. Знаниевая сторона работы также предполагает сообщение сведений о географии Республики Ингушетия, включающее административное деление и природные, климатические зоны. Кроме этого, повторяются знания о символике республики и его столице. Сообщаются этнографические знания, выделяются и сообщаются сведения о материальной культуре. В соответствии с возрастом детей даются сведения о нартском эпосе, о произведениях фольклора. В этой части работы более подробно рассматриваются ингушские и русские сказки, пословицы и поговорки, происходит знакомство с потешками, считалками, скороговорками на родном и русском языках. Осуществляется знакомство со стихами и произведениями литераторов, писателей и поэтов РИ. Практический компонент заключается в том, чтобы научить говорить на родном и русском языках, научить рассказывать сказки, также разучивание стихов на родном и русском языках. В формате данного направления происходит взаимодействие семьи, ДОУ и начальной школы, так как разучивание рассказов, стихов и умение общаться начинаются в детском саду, затем продолжаются дома в семье и школе. От внимания родителей к своим детям и их взаимодействия с педагогами зависит эффективность процесса социализации и подготовки детей к школе [5].

Социально-личностное развитие имеет важное значение в становлении ребенка как личности. В данном направлении осуществляется работа по идентификации и развитию самосознания [12]. Когнитивная составляющая этого направления заключается в передаче сведений детям о принадлежности к определенному этносу, сообщаются знания о национальной культуре, о нравственности, о семье, о своей фамилии и родословной и т.д. [11]. В этот компонент входят знания социального характера, кто какой имеет статус в общественном устройстве, знания о нравственности, культуре общения. Практический компонент выражается в том, что формируются основы этнокультурной идентификации, прививается умение соблюдать требования свода нравственных правил Ингушей в соответствии с полом и принципами нравственности. Развивается умение соблюдать культуру поведения, где проявляется способность к общению, умение поддерживать отношения с другими людьми, держать манеру и умение красиво одеваться. Это направление способствует развитию личности и социализации ребенка в семье и ДОУ и таким образом происходит подготовка к школе.

Художественно-эстетическое развитие является необходимым направлением в формировании полноценной личности для его социализации и подготовки к школе. Знаниевый компонент заключается в передаче сведений ребенку о художественной культуре и народной музыке. Наравне с ними передаются знания о современной музыке и декоративно-прикладному искусству. Организовывается знакомство с изобразительным искусством, музыкальными инструментами и произведениями композиторов РИ для детей. Сообщаются знания о театрах РИ, осуществляются знакомства со скульпторами и архитекторами, изучаются фольклорные произведения об искусстве. Практический компонент данного направления в том, что развивается умение делать изделия декоративно-прикладного искусства, дети занимаются рисованием, оформляют национальный костюм, учатся танцевать, исполняют народные и современные песни, соблюдают эстетику поведения, общения и т.д. Таким образом, в художественно-эстетическом направлении осуществляется работа в образовательных учреждениях в тесном взаимодействии с родителями, в процессе которого происходит успешная социализация детей для последующей учебной деятельности.

Знакомство с ингушскими играми является важным в педагогическом взаимодействии семьи и образовательных учреждений. Игры, придуманные народом и практикующиеся столетиями, включают в себя много задач, способствующих не только физическому, но и духовному, нравственному, эстетическому развитию. Ингушские народные подвижные и настольные игры имели в своем арсенале различные загадки, скороговорки, считалки и т.д., которые способствовали физическому и умственному развитию. Практиковались игры (чижик, орехи, кости, мячик, юла и др.) для развития двигательной активности детей. С десятилетнего возраста девочки совместно с мальчиками играли в прятки, в игру «Охрана гостя». С возрастом мальчики играли в прыжки в высоту, в длину, скалолазание, джигитовку, стрельбу из лука, метание камней, подъем тяжести и т.д. Устраивались в виде игры соревнования по колке дров, сенокосу и т.д. Для девочек устраивали соревнования по изготовлению циновок, веников, расчесыванию шерсти и др. Девочки также играли в куклы, камешки, в которых развивалась ловкость пальцев и рук. Игры развивали не только познавательные способности, но в них содержался комплекс испытаний для проверки на сообразительность, память, логику и физическую активность. В ингушских народных играх, участвовали дети, педагоги, родители. В процессе такого масштабного взаимодействия устанавливалась праздничная атмосфера, повышались эмоциональный настрой и мотивация всех участников, происходила социализация детей и подготовка к школе [5; 11].

Выводы. Таким образом, говоря о подготовке в школу детей, в процессе педагогического взаимодействия при организации работы в вышеперечисленных направлениях, происходила психологическая, нравственно-волевая и физическая подготовка, что означает школьную зрелость, то есть внутреннюю готовность ребенка к обучению. Социально-ценностные ориентации, сформированные у ребенка, являются основой для успешной адаптации к новым условиям, так как он владеет навыками связной речи, культурой поведения и сформированными мотивационными потребностями к учению, что является необходимым условием готовности к поступлению в школу.

Литература:

1. Борлакова, Л.М. Формирование экологической культуры в процессе физического воспитания младшего школьника: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Л.М. Борлакова. – Карачаевск, 2006. – 191 с.

2. Вопросы современной науки: проблемы, поиски, решения: сб. науч. трудов. – Москва: Изд.-торг. Дом «Перспектива», 2023. – 372 с.

3. Засухина, Е.А. Проектирование достижения нового качества педагогического общения средствами управляемого развития младшего школьника: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Е.А. Засухина. – Майкоп, 2005. – 249 с.

4. Котиева, Ф.Р. Реализация национально-регионального компонента содержания образования в дошкольных образовательных учреждениях на основе традиций ингушского народа: монография / Ф.Р. Котиева. – Назрань: Изд-во Пилигрим, 2020. – 180 с.

5. Котиева, Ф.Р. Проектирование образовательной работы по реализации содержания национально-регионального компонента в ДОУ в соответствии с ФГОС ДО: монография / Ф.Р. Котиева. – Нальчик: Изд-во Тетраграф, 2021. – 218 с.

6. Иммиев, Р.К. Традиционные нормы нравственной культуры как фактор социализации старшеклассника: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / Р.К. Иммиев. – Махачкала, 2006. – 194 с.

7. Омаров, О.М. Формирование чувства патриотизма у младших школьников в полиэтническом регионе: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / О.М. Омаров. – Махачкала, 2005. – 164 с.
8. Понамарева, И.П. Вопросу о формировании проективной культуры у младших школьников / И.П. Понамарева, К.Б. Семенов // Политематический сетевой электронный научный журнал Кубанского государственного аграрного университета. – 2015. – № 110. – С. 1707-1719
9. Савзиханова, М.А. Народно-патриотическое воспитание учащихся в условиях межкультурной коммуникации: дис. … канд. пед. наук: 13.00.01 / М.А. Савзиханова. – Махачкала, 2007. – 155 с.
10. Семенов, К.Б. Взаимодействие педагогов и родителей в процессе воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья / К.Б. Семенов, Е.Н. Кутырева // Вопросы современной науки: проблемы, поиски, решения: сб. науч. трудов. – Москва: Изд.-торг. Дом «Перспектива», 2024. – С. 187-193
11. Семенов, К.Б. Методы торможения в традициях и обычаях карачаевского народа / К.Б. Семенов // Вестник Адыгейского государственного университета. – 2006. – № 1. – С. 148-152
12. Тугуз, Ф.А. Формирование готовности будущих социальных педагогов к оказанию социально-педагогической поддержки молодой семье: дис. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Ф.А. Тугуз. – Майкоп, 2007. – 211 с.

Педагогика

УДК 378.1

доктор педагогических наук, профессор Кривых Сергей Викторович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук Шепель Сергей Михайлович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье дается теоретический анализ проблем развития цифровой рефлексии студентов вуза в связи с использованием обучающимися искусственного интеллекта в учебной деятельности, анализируются работы и статьи зарубежных и отечественных авторов. Актуальность развития цифровой рефлексии обучающихся определяется острой необходимостью превратить их из пассивных пользователей технологий в активных, критичных и ответственных субъектов цифрового пространства. Это ключевой элемент не только для успешной учебы и карьеры, но и для формирования психически устойчивой, этичной и социально ответственной личности в условиях тотальной цифровизации. Поэтому интеграция методов развития цифровой рефлексии (через специальные курсы, рефлексивные дневники, анализ кейсов, дискуссии об этике) должна стать обязательным компонентом современной образовательной программы. В статье приводятся результаты эмпирического исследования отношения студентов к нейросетям и выявления функциональных возможностей этих технологий, которыми они пользуются в процессе обучения.

Ключевые слова: развитие цифровой рефлексии, использование искусственного интеллекта в учебном процессе студентов, плюсы и минусы использования искусственного интеллекта.

Annotation. The article provides a theoretical analysis of the problems of the development of digital reflection of university students in connection with the use of artificial intelligence by students in educational activities, analyzes the works and articles of foreign and domestic authors. The urgency of developing students' digital reflection is determined by the urgent need to transform them from passive technology users into active, critical and responsible subjects of the digital space. This is a key element not only for successful studies and careers, but also for the formation of a mentally stable, ethical and socially responsible personality in the context of total digitalization. Therefore, the integration of methods for developing digital reflection (through special courses, reflective diaries, case analysis, and ethics discussions) should become an essential component of a modern educational program. The article presents the results of an empirical study of students' attitudes towards neural networks and the identification of the functionality of these technologies that they use in the learning process.

Key words: development of digital reflection, the use of artificial intelligence in the educational process of students, the pros and cons of using artificial intelligence.

Введение. Развитие цифровой рефлексии у студентов – не просто актуально, это критически необходимое направление в современном образовании, ставшее ответом на вызовы цифровой эпохи, обусловленные информационной перегрузкой – студенты тонут в потоке данных, а цифровая рефлексия позволяет им не просто потреблять, а критически отбирать, оценивать достоверность и релевантность информации, отделять факты от манипуляций.

Отметим также практическую значимость развития цифровой рефлексии для образовательного процесс вуза: повышение эффективности обучения (студенты, способные к рефлексии, лучше управляют своим учебным процессом в цифровой среде (e-learning, МООС), выбирают подходящие ресурсы и стратегии); формирование конкурентоспособного выпускника, т.к. выпускник с развитой цифровой рефлексией – это адаптивный, критически мыслящий и ответственный специалист, востребованный в любой сфере.

Цель статьи: на основе теоретического изучения последних работ по развитию цифровой рефлексии и ее значения в образовательном процессе вуза проанализировать результаты эмпирического исследования отношения студентов к нейросетям и выявления функциональных возможностей этих технологий, которыми они пользуются в процессе обучения.

Изложение основного материала статьи. Современные тренды развития рефлексивного образования [4] объединены одной глобальной целью – *воспитать не удобного, а осознанного человека*. Человека, который способен понимать себя и других, критически мыслить, действовать ответственно в быстро меняющемся сложном мире и непрерывно учиться на собственном опыте. Это эволюция от воспитания как формирования по шаблону к воспитанию как выращиванию уникальной, зрелой личности.

Необходимо остановиться на *цифровой рефлексии или медиарефлексии*. *Джордж Сименс (George Siemens),* один из основоположников теории коннективизма [10, С. 3-10], исследователь влияния сетей, технологий, аналитики и визуализации, открытости и эффективности в цифровой среде на педагогику. Ученый рассматривает цифровую рефлексию не как отдельный навык, а как неотъемлемый элемент обучения и существования в сети.

Дж. Сименс считал, что рефлексия как процесс создания артефактов, в цифровой среде рефлексия перестает быть внутренним диалогом, она становится внешней, овеществленной через создание и размещение контента: запись в блоге, комментарий, твит, видео, мэшап. Эти "артефакты" становятся узлами в сети для дальнейших соединений и размышлений

других людей. Его докторская диссертация, целиком посвященная тому, как люди ориентируются и осмысливают информацию в сложных цифровых средах – прямое исследование цифровой рефлексии [11].

Мы мыслим не только своей головой, но и с помощью инструментов (соцсети, блоги, базы данных) и связей с другими людьми. Процесс размышления становится коллективным и нелинейным, поэтому возникает необходимость курирования информации. Цифровая рефлексия, по Дж. Сименсу, включает в себя способность не просто потреблять, но отбирать, оценивать, организовывать и делиться информацией, это активный процесс осмысления потока данных, в котором человек выступает не пассивным получателем, а активным фильтром и интерпретатором.

Современный мир характеризуется избытком информации и ее постоянным изменением, в то время как цифровая рефлексия – это метакогнитивный навык, позволяющий оценивать достоверность источников, видеть паттерны (повторяющиеся последовательности или структуры) в хаосе и принимать решения в условиях неопределенности (рефлексия для навигации).

На основании теоретического анализа работ ряда авторов (Говард Рейнгольд [9], Н.В. Маркина [6], А.Н. Панфилов [5], О.В. Рубцова и Н.С. Уланова [7, С. 101-112] и др.) можно заключить, что цифровая рефлексия – это метакогнитивный процесс, в ходе которого человек проводит самоанализ:

– свое цифровое поведение: как, зачем и сколько времени я провожу в соцсетях, играх, мессенджерах?

– влияние контента на мышление и эмоции: как просмотр ленты новостей, роликов или чтение постов влияет на мое настроение, убеждения и картину мира?

– свою цифровую идентичность: какой образ я создаю онлайн? Насколько он соответствует моему реальному «Я»?

– этику и последствия своих действий в сети: как мои комментарии, лайки и репосты влияют на других? Каковы последствия размещаемой мной информации?

Таким образом, цифровая рефлексия – это применение навыков эмоционального интеллекта к нашему онлайн-бытию. В мире, где граница между цифровым и реальным размыта, это не просто полезный навык, а необходимое условие для сохранения психического здоровья, критического мышления и построения аутентичных отношений. Развивая цифровую рефлексию, мы превращаемся из пассивных объектов воздействия цифровой среды в осознанных и ответственных субъектов, которые управляют технологиями, а не подчиняются им.

Д.И. Гуров, Д.Е. Леонов, Г.М. Кириллов отмечают: «Искусственный интеллект уже оказывает значительное влияние на образование, предлагая широкий ассортимент новых возможностей для студентов и преподавателей. Персонализированное обучение, умные учебники и повышение доступности образования – это лишь несколько примеров того, как *ИИ может улучшить образовательный процесс. <…> В будущем ИИ, скорее всего, продолжит развиваться и внедряться в образовательные системы, и его роль будет становиться все более значимой,* что потребует тщательного анализа и регулирования» [2, С. 1320-1331].

Р.Е. Кеништаев, Е.Д. Адаева считают: «Искусственный интеллект в секторе образования может улучшить методы обучения. Помогая образовательной индустрии и одновременно развиваясь на благо студентов и преподавателей. Вот как ИИ может *принести пользу* как студентам, так и преподавателям. ИИ может помочь учащимся быстро *сортировать большие объемы данных, находить релевантную информацию, выявлять закономерности и генерировать значимые идеи, которые могут быть применены к их проектам*» [3, С. 47-50].

О.А. Чопик в своей статье приводит убедительную статистику использования ИИ студентами и пишет: «В контексте подготовки курсантов вузов ФСИН данная проблема приобретает особую значимость, поскольку образовательный процесс в этих учреждениях ориентирован не только на передачу знаний, но и на формирование устойчивых личностно-профессиональных установок, предполагающих высокую степень субъектной включённости» [8, С. 55-73].

И.А. Алешковский, А.Т. Гаспаришвили, Н.П. Нарбут, О.В. Крухмалева, Н.Е. Савина в своей работе также приводят интересные факты использования студентами ИИ, авторы резюмируют: «Вхождение ИИ в образование, в частности в высшую школу, объективно *и неизбежно,* но оно, с одной стороны, несет в себе громадные *позитивные возможности и перспективы*, а, с другой, диктует пересмотр значительной части устоявшихся форм организации работы вузов – от взаимодействия преподавателя и студента, до подходов к оценке и регламентации самостоятельной работы студентов» [1, С. 335-353].

В опросе, проведённом с целью изучения отношения студентов к нейросетям и выявления функциональных возможностей этих технологий, которыми они пользуются, приняли участие 130 обучающихся 1-4 курсов РГПУ им. А.И. Герцена. С целью определения частоты использования нейросетей респондентам был задан вопрос: «Как часто Вы используете нейросети?» (Рис. 1).

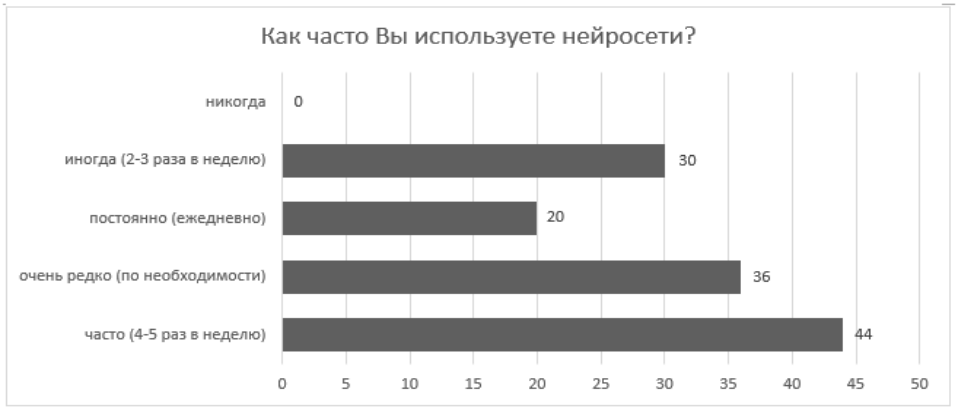


Рисунок 1. Частота использования студентами нейросетей

Полученные данные свидетельствуют о широком распространении практики использования нейросетей среди современных студентов. Самую многочисленную группу составили 44 респондента (33.8%), которые указали, что применяют искусственный интеллект часто (4-5 раз в неделю). Ежедневно обращаются к нейросетям 20 обучающихся (23.1%), а 30 студентов используют их лишь иногда (2–3 раза в неделю) (15.4%).

Вторую по численности группу составили 36 респондентов (27.7%), ответивших, что прибегают к нейросетям очень

редко – только по необходимости. Таким образом, примерно треть опрошенных ещё не полностью интегрировала нейросети в свою учебную деятельность, что может объясняться рядом факторов, которые будут рассмотрены далее. Примечательно, что ни один из респондентов не выбрал вариант ответа «никогда».

Следующим этапом исследования стало выяснение целей, для которых студенты используют искусственный интеллект. Для этого им был задан вопрос: «Если Вы используете нейросети, то с какой целью?» (Рис. 2). Следует отметить, что респондентам разрешалось выбирать несколько вариантов ответа.



Рисунок 2. Основные цели использования нейросетей студентами

Наиболее распространённым вариантом применения нейросетей оказался «поиск информации», который выбрали 59 респондентов (28,9%). Вторым по популярности ответом было «структурирование текста», который выбрали 34 студента (16,7%). Несколько меньшее число опрошенных – 23 человека (11,3%) – указали вариант «написание эссе, курсовых и дипломных работ». Практически равное количество респондентов выбрали ответы «редактирование и проверка ошибок» (19 человек, 9,3%) и «создание презентаций» (17 человек, 8,3%).

Варианты «создание анкет для проведения опроса» и «как способ избежать плагиат» были выделены у 10 (4.9%) и 11(5.4%) опрошенных соответственно. Можно предположить, что данные варианты выбирали студенты старших курсов, которых было меньше относительно общей выборки. Отдельно стоит отметить творческую составляющую в применении нейросетей, ответ «Генерация изображений» был выбран у 17 (8.3%) студентов. Наименее популярным в опросе стал вариант ответа «Написание программного кода», только 4 (2%) опрошенных выбрали этот пункт. Это связано с особенностью направления обучения студентов.

В целом, полученные результаты показывают, что студенты чаще всего применяют нейросети для поиска информации и решения учебных задач, связанных с обработкой текста, тогда как для творческих целей или программирования они обращаются к ним значительно реже.

На заключительном этапе опроса респондентам был предложен вопрос: «Как Вы относитесь к использованию нейросетей в учёбе?» (Рис. 3). После выбора ответа участниками предлагалось пояснить выбранный ими вариант.

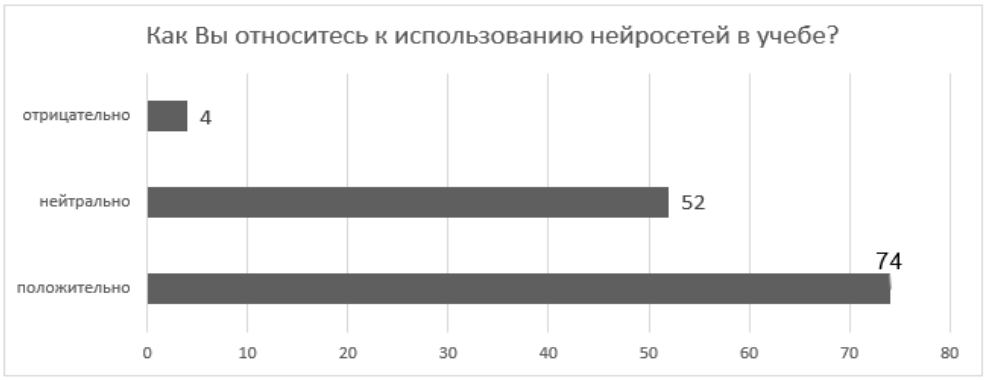


Рисунок 3. Отношение студентов к использованию нейросетей в учебной деятельности

Как видно из рисунка диаграммы, подавляющее большинство участников опроса относится к использованию нейросетей в учебной деятельности положительно или нейтрально: эти варианты выбрали 74 человека (56,9%) и 52 человека (40%) соответственно.

Ко второй группе относятся мнения о том, что нейросети упрощают и облегчают выполнение учебных заданий, позволяя существенно сократить время, затрачиваемое на учёбу. Такие суждения присутствовали в ответах 36 опрошенных (27,7%) и также встречались независимо от нейтрального или положительного отношения респондентов к нейросетям.

Самой малочисленной оказалась третья группа, в которую вошли студенты, негативно настроенные в отношении применения искусственного интеллекта в обучении. Основные негативные последствия, упомянутые в этих высказываниях, включали отсутствие развития критического мышления и саморазвития, чрезмерное упрощение учебного процесса и

потерю смысла образования. Подобные суждения высказали лишь 4 человека (3,1% от общего числа опрошенных).

Таким образом, можно констатировать, что абсолютное большинство студентов положительно или нейтрально воспринимает использование нейросетей в учебном процессе, отмечая их пользу, и лишь незначительное число участников высказывает опасения относительно их негативного влияния. Обобщим плюсы и минусы использования ИИ студентами вузов в своей учебной деятельности.

Плюсы использования ИИ студентами.

Персонализированное обучение и поддержка в любое время. ИИ-репетиторы могут объяснять сложные темы разными способами, подстраиваясь под темп и стиль обучения конкретного студента. Можно задать уточняющий вопрос в любое время суток, не дожидаясь консультации с преподавателем.

Повышение продуктивности и эффективности. ИИ помогает автоматизировать рутинные задачи:

– структурирование идей – можно сгенерировать план для реферата, курсовой или диссертации;

– поиск информации – быстро найти ключевые источники, тезисы или статистику по теме;

– редактура и проверка грамматики – сервисы вроде Grammarly помогают улучшить стиль письма и избежать ошибок;

– подготовка к экзаменам – создание карточек для запоминания или тестовых вопросов на основе конспекта.

Развитие критического мышления и исследовательских навыков. Вместо того чтобы слепо доверять результату ИИ, студент может использовать его как «интеллектуального оппонента». Это учит анализировать и верифицировать информацию.

Творчество и преодоление «страха чистого листа». ИИ может предложить идеи для творческого проекта, написать черновик эссе или сгенерировать изображение по описанию, что помогает начать работу, когда нет вдохновения, и посмотреть на задачу под новым углом.

Приобретение навыков будущего. Активная работа с ИИ-инструментами учит студентов «разговаривать» с моделью, формулировать эффективные запросы. Данная компетенция – один из ключевых навыков на современном рынке труда, умение использовать ИИ как инструмент становится таким же важным, как умение работать с компьютером.

Минусы и риски использования ИИ студентами.

Интеллектуальная пассивность и деградация навыков. Здесь самая большая опасность – переложить всю умственную работу на ИИ. Если студент просто копирует готовые решения, он не учится: самостоятельно мыслить и анализировать, структурировать информацию, формулировать собственные мысли и аргументы.

Плагиат и академическая недобросовестность. Студенты могут сдавать тексты, полностью сгенерированные ИИ, выдавая их за свою работу, что подрывает саму цель образования. Многие вузы уже вводят строгие правила и используют детекторы AI-текстов.

Фактические ошибки и «галлюцинации» искусственного интеллекта. ИИ-модели могут генерировать информацию, которая звучит убедительно, но является полностью вымышленной или неточной. Слепое доверие к такому тексту может привести к распространению дезинформации и низкой оценке за работу студента, поэтому всегда нужно перепроверять факты по авторитетным источникам.

Проблемы с конфиденциальностью данных. Вводя свои личные данные, конспекты и идеи в публичные ИИ-системы, студент не всегда знает, как эти данные будут использоваться компанией-разработчиком. Возникает риск утечки или коммерческого использования интеллектуальной собственности без согласия автора.

Выводы. Искусственный интеллект – это мощный инструмент, который может кардинально улучшить образовательный процесс, сделав его более персонализированным и эффективным. Однако его неправильное использование ведет к рискам интеллектуальной деградации и академического мошенничества. Ключ к успеху – разумный и осознанный подход, где студент остается главным действующим лицом в своем обучении, а ИИ выступает в роли умного ассистента.

Литература:

1. Российские студенты о возможностях и ограничениях использования искусственного интеллекта в обучении / И.А. Алешковский, А.Т. Гаспаришвили, Н.П. Нарбут, О.В. Крухмалева [и др.] // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. – 2024. – № 2. – С. 335-353

2. Гуров, Д.И. Влияние искусственного интеллекта на современных студентов: анализ, этические и философские аспекты / Д.И. Гуров, Д.Е. Леонов, Г.М. Кириллов // Вестник науки. – 2024. – № 12(81). – Т. 3. – С. 1320-1331. – URL: https://www.вестник-науки.рф/article/19888 (дата обращения: 21.11.2025)

3. Кеништаев, Р.Е. Роль искусственного интеллекта в жизни студента / Р.Е. Кеништаев, Е.Д. Адаева // Актуальные исследования. – 2023. – № 52(182). – Ч. 1. – С. 47-50

4. Кривых, С.В. Рефлексивное образование: монография / С.В. Кривых. – Санкт-Петербург: Изд.-полиграф. ассоц. высш. учеб. заведений, 2025. – 246 с.

5. Панфилов, А.Н. Педагогическая рефлексия будущего учителя в эпоху технологий искусственного интеллекта / А.Н. Панфилов, В.М. Панфилова // Современные проблемы науки и образования. – 2025. – № 4. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=34215 (дата обращения: 08.11.2025)

6. Маркина, Н.В. Профессиональная рефлексия педагогов в условиях цифровой трансформации образования: учеб.-метод. пособие / Н.В. Маркина, С.А. Ларюшкин, И.А. Менщикова. – Челябинск: ЧИППКРО, 2021. – 64 с.

7. Рубцова, О.В. Психологические предпосылки развития рефлексии в условиях применения цифровых технологий / О.В. Рубцова, Н.С. Уланова // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 4. – С. 101-112. – URL: https://psyjournals.ru/journals/pse/archive/2014_n4/73277 (дата обращения: 08.11.2025)

8. Чопик, О.А. Искусственный интеллект как фактор трансформации субъектной позиции студентов в высшем образовании / О.А. Чопик // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34. – № 1. – С. 54-73

9. Rheingold, H. Net Smart: How to Thrive Online / H. Rheingold. – 2012. – URL: file:///C:/Users/krivi/Downloads/_OceanofPDF.com_Net_Smart_-_Howard_Rheingold.pdf (дата обращения: 08.11.2025)

10. Siemens, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age / G. Siemens // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. – 2005. – Vol. 2. – No. 1. – P. 3-10

11. Siemens, G. Orientation: Sensemaking and Wayfinding in Complex Distributed Online Information Environments / G. Siemens. – Aberdeen: University of Aberdeen, 2011. – 219 p.

УДК 37.034
кандидат педагогических наук, доцент Кудряшова Светлана Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования «Российский государственный университет социальных технологий» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Кудряшов Валерий Иванович
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва);
магистрант Куликова Ильсеяр Камилевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение инклюзивного высшего образования «Российский государственный университет социальных технологий» (г. Москва)

ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Сегодня в условиях многополярности мира особое место среди проблем воспитания занимает вопрос о формировании толерантности в детской среде. При ее слабой сформированности личность ведет себя интолерантно: агрессивно по отношению к лицам иной национальности, религии и др. Особые опасения в данной связи вызывают дети с ОВЗ. Настоящая работа посвящена концептуальному осмыслению толерантности, проблематика которой широко представлена в трудах отечественных и зарубежных педагогов и психологов. Авторами осуществлен анализ дефиниций понятия «толерантность» в рамках психолого-педагогической науки, с акцентуацией на особенностях ее проявления в старшем школьном возрасте. Основная задача исследования заключается в представлении комплекса диагностических материалов, направленных на определение уровней сформированности толерантности у обучающихся. Проведенное исследование показало, что у обучающихся с ОВЗ навыки толерантности находятся на низком уровне, что влечет к проблемам во взаимодействии с окружающими. Часто дети не умеют поддерживать общение, скрывать негативное отношение к другим, у многих прослеживается консерватизм в мышлении. Педагоги считают, что активной средой для формирования толерантности является общеобразовательная организация от младшей ступени до старшей. Для решения данной проблемы необходимо в общеобразовательных организациях проводить специально-организованные мероприятия.
Ключевые слова: толерантность, уровень толерантности, старшие школьники, инклюзивная образовательная среда, комплекс диагностических материалов.
Annotation. Today, in a multipolar world, the issue of fostering tolerance in children's environments takes on a special significance among the challenges of education. When tolerance is poorly developed, individuals tend to exhibit intolerant behavior, such as aggression towards individuals of different nationalities, religions, and so on. Children with disabilities are particularly vulnerable in this regard. This work is devoted to the conceptual understanding of tolerance, which is widely represented in the works of Russian and foreign educators and psychologists. The authors have analyzed the definitions of the concept of "tolerance" within the framework of psychological and pedagogical science, focusing on the specific features of its manifestation in senior school age. The main objective of the study is to present a set of diagnostic materials aimed at determining the levels of tolerance development among students. The conducted research has shown that students with disabilities have low levels of tolerance skills, which leads to problems in their interactions with others. Children often lack the ability to communicate and hide their negative attitudes towards others, and many of them have a conservative mindset. Teachers believe that an active environment for the formation of tolerance is a general education institution from primary school to high school. To solve this problem, it is necessary to hold specially organized.
Key words: tolerance, level of tolerance, senior schoolchildren, inclusive educational environment, complex of diagnostic materials.

Введение. Среди множества проблем, стоящих сегодня перед человечеством, актуальность приобретает тема толерантности. В данной связи в России была утверждена Федеральная целевая программа «Формирование установок толерантного сознания и профилактика экстремизма в российском обществе» [3, С. 2].

Толерантность в социуме представляет собой особенность психики личности и проявляется в том, что человек положительно реагирует на тот факт, что у людей присутствуют различные особенности. «Толерантность проявляется в ситуациях, имеющих социальное значение; это значение определяется обнаружением социально-значимых различий» [1, С. 37].

Если толерантность у детей сформирована слабо, то они могут вести себя интертолерантно: оскорблять окружающих, насмехаться над сверстниками, выражать пренебрежение и др. Особенно данные проблемы обостряются в инклюзивной среде, где присутствуют люди с особенностями здоровья. Дети часто не проявляют готовности принять других детей, отличающихся от них, не контактируют с ними, боятся сверстников с ОВЗ. Найти путь толерантности в детско-подростковой среде – задача современной школы.

Определимся с полизначностью трактовки термина «толерантность». В психолого-педагогической среде «существуют различные точки зрения относительно феномена толерантности» [11, С. 5].

Психологи указывают, что толерантность в социуме представляет собой то, как разные группы в социуме относятся друг другу при этом, соблюдается принцип уважения, ненасилия, разница между группами в социуме проявляется в финансах, в статусе в социуме, религии, субкультуре и др.

Как отмечает Валиуллина Е.В.: «Толерантность обуславливает качественные характеристики общения в принятии, понимании, снисходительности, терпимости к мнению, поведению, установкам, традициям партнеров по общению» [2, С. 45].

По мнению Овчаровой Р. В., «толерантность, в первую очередь, подразумевает активную жизненную позицию, которая проявляется в уважении к мнению, идеям и поступкам другого человека» [9, С. 8].

Педагоги считают, что действенной средой для формирования толерантности является общеобразовательная организация от младшей ступени до старшей. Они отмечают, что начинать данный процесс необходимо как можно раньше, поскольку «совместное проживание» школьной действительности вырабатывает паттерны взаимодействия в детско-юношеской среде. Дети становятся более эмпатичными, ответственными, лучше регулируют взаимоотношения.

Отсутствие данной работы приводит к нарастанию агрессивности, конфликтности в поведении сверстников. Многие педагоги отмечают, что на старшей школьной ступени происходит уже закрепление и оттачивание навыков поведения в социуме и выступают за более раннее ее начало.

Изложение основного материала статьи. С целью исследования толерантности в социуме у детей, обучающихся в условиях инклюзии, нами было проведено эмпирическое исследование, в котором приняло участие 60 детей.

Для выявления особенностей толерантности у условно-здоровых детей и с ОВЗ применялись различные методики. В частности, шкала принятия других В. Фейля. Цель: выявить как дети в старшей школе принимают других людей, хотят ли

общаться [6, С. 118]. Методика определения степени выраженности эмпатийных способностей В.В. Бойко. Цель: изучить по каким каналам проявляется эмпатичности и в целом могут ли дети проявлять эмпатичность, насколько они эмпатичные [5, С. 455]. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова. Цель: выявить насколько развита толерантность в общем плане, толерантность в социуме и толерантность как часть личностных проявлений [8, С. 15]. Диагностика коммуникативной толерантности (В.В.Бойко). Цель: позволяет оценить в каких аспектах отношений вы более всего подвержены конфликтам [4, С. 9]. Целью методики для изучения социализированности личности обучающегося (автор М.И. Рожков) является выявить уровень социальной адаптированности, активности, автономности и нравственной воспитанности учащихся.

В результате диагностики было выявлено следующее.

На основании результатов, полученных с использованием шкалы принятия других В. Фейя (Табл. 1), обнаружены различия в принятии других между условно-здоровыми детьми и детьми с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Анализ данных выявил, что у детей с ОВЗ значительно чаще встречаются трудности в принятии других.

В частности, низкий уровень принятия других или тенденция к нему наблюдается почти у 60% детей с ОВЗ. В то время как у условно-здоровых детей преобладают высокие показатели принятия – высокий уровень или тенденция к нему демонстрируют около 60% респондентов. Условно-здоровые дети показывают следующие результаты: высокий уровень принятия других – 35%, средний с тенденцией к высокому – 25%, средний с тенденцией к низкому – 20%, низкий – 20%. Для детей с ОВЗ соответствующие показатели составили: 20%, 20%, 30% и 30%.

Таким образом, полученные данные указывают на существующие проблемы в сфере принятия других у детей с ОВЗ.

Таблица 1

Показатели принятия других у условно-здоровых детей и с ОВЗ (шкале принятия других В. Фейя)

Показатели принятия других	Условно-здоровые дети	Дети с ОВЗ
высокий показатель принятия других	35	20
средний показатель принятия других с тенденцией к высокому	25	20
средний показатель принятия других с тенденцией к низкому	20	30
низкий	20	30

Шкала проявления эмпатичности В.В. Бойко (Табл. 2) показала следующие уровни эмпатии у условно-здоровых детей и с ОВЗ: очень высокий: 10% и 1 % соответственно; средний: 47% и 50%; заниженный: 30% и 36%; очень низкий: 13% и 13%. По полученным результатам можно сделать вывод о том, что проявление эмпатичности в обеих группах находится на среднем уровне.

Таблица 2

Уровни проявления эмпатичности у условно-здоровых детей и с ОВЗ по методике В.В. Бойко

Уровни эмпатии	Условно-здоровые дети	Дети с ОВЗ
очень высокий	10	1
средний	47	50
заниженный	30	36
очень низкий	13	13

Результаты экспресс-опросника «Индекс толерантности» (см. таблицу 3) показали различия в уровнях толерантности между условно-здоровыми и детьми с ОВЗ. Высокий уровень толерантности был зафиксирован у 23% условно-здоровых и лишь у 10% детей с ОВЗ.

Большая часть обеих групп продемонстрировала средний уровень толерантности: 54% среди условно-здоровых и 46% среди детей с ОВЗ. При этом, низкий уровень толерантности чаще встречался у детей с ОВЗ (44%), чем у условно-здоровых (23%). Таким образом, опросник выявил тенденцию к более низкой толерантности у детей с ОВЗ по сравнению с их условно-здоровыми сверстниками.

Таблица 3

Уровни сформированности толерантности у условно-здоровых детей и с ОВЗ по экспресс – опроснику «Индекс толерантности» (Г.У. Солдатова, О.А. Кравцова, О.Е. Хухлаев, Л.А. Шайгерова)

Уровни толерантности	Условно-здоровые дети	Дети с ОВЗ
высокий	23	10
средний	54	46
заниженный	23	44

Анализ коммуникативной толерантности (Табл. 4) выявил следующие результаты у детей с нормальным развитием и у детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ): высокий уровень терпимости к окружающим продемонстрировали 23% и 10% респондентов соответственно; средний уровень – 54% и 46%; низкий уровень – 23% и 44%. Полное отсутствие принятия других людей не зафиксировано ни в одной из групп.

Важным является тот факт, что среди детей с ОВЗ преобладали респонденты с низким и средним уровнями коммуникативной толерантности. Это указывает на потенциальную необходимость развития навыков конструктивного межличностного взаимодействия и повышения уровня принятия окружающих в данной группе детей.

Таблица 4

Уровни сформированности толерантности у условно-здоровых детей и с ОВЗ по методике В.В. Бойко

Уровни толерантности	Условно-здоровые дети	Дети с ОВЗ
высокий	23	10
средний	54	46
низкий	23	44

Анализ результатов, представленных в таблице 5, показал заметную разницу в уровнях развития социальных качеств. Важно отметить, что среди условно-здоровых детей высокий уровень выявлен у половины (50%), тогда как среди детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) этот показатель значительно ниже – всего 30%. Средний – отмечен у 36% условно-здоровых детей и у 26% детей с ОВЗ. При этом у 14% условно-здоровых детей наблюдается низкий уровень, в то время как среди детей с ОВЗ эта доля существенно выше – 44%. Вывод заключается в том, что у детей с ОВЗ преобладает низкий уровень, и это обстоятельство серьёзно осложняет установление эффективных коммуникаций и взаимодействия между ними.

Таблица 5

Уровни развития социальных качеств у условно-здоровых детей и с ОВЗ по методике для изучения социализированности личности обучающегося (автор М.И. Рожков)

Уровни развития социальных качеств	Условно-здоровые дети	Дети с ОВЗ
высокий	50	30
средний	36	26
низкий	14	44

Следует отметить, что «толерантность, – как отмечают Л.Э. Семенова и В.Э. Семенова, – как уважение ко всему иному не возникает у человека сама по себе и на пустом месте, она требует особого воспитания, социализации личности в духе нравственных норм и гуманистических идеалов» [10].

Выводы. Таким образом, для формирования толерантных отношений у старшеклассников необходимо проводить коррекционно-развивающую работу, включающую в себя мероприятия различного уровня социальной направленности, помогающие не только осознанию необходимости толерантности, но и способствующие формированию навыков сотрудничества с людьми, имеющие иную культуру, взгляды и т.д. «В школах и университетах, в рамках неформального образования, дома и на работе необходимо укреплять дух толерантности и формировать отношения открытости, внимания друг к другу и солидарности» [7, С. 140]. Только совместное времяпрепровождение может способствовать формированию навыков взаимодействия, а, следовательно, и социальной толерантности.

Литература:

1. Бардиер, Г.Л. Социальная психология толерантности: автореф. дис. … д-ра псих. наук: 19.00.05 / Г.Л. Бардиер. – Санкт-Петербург, 2007. – 46 с.

2. Валиуллина, Е.В. Этническая идентичность личности / Е.В. Валиуллина // Современные научные исследования и разработки. – 2018. – № 8(25). – С. 44-46

3. Волков, Н.Д. Этническая толерантность в структуре феномена толерантности / Н.Д. Волков // Социально-гуманитарные знания. – 2011. – № 5. – С. 350-354

4. Горюнова, М.Г. Журнал диагностических методик определения уровня сформированности эмоционального интеллекта педагога ДОУ: метод. пособие педагога-психолога ДОУ / М.Г. Горюнова. – Приморско-Ахтарск, 2022. – 32 с.

5. Ильин, Е.П. Психология общения и межличностных отношений / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2009. – 576 с.

6. Клейберг, Ю.А. Практикум по девиантологии / Ю.А. Клейнберг. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – 144 с.

7. Машанов, А.А. Толерантность и межэтническая толерантность / А.А. Машанов // Современные вызовы и психологические ресурсы: коллективная монография. – Ульяновск: Зебра, 2021. – С. 132-161

8. Мухаметзянова, Ф.Ш. Экспресс-опросник «Индекс толерантности» / Ф.Ш. Мухаметзянова, Л.Р. Храпаль, А.Р. Камалеева, [и др.] // Комплексная безопасность образовательных учреждений в условиях поликультурного общества. – Казань: Данис, 2015. – С. 15-18

9. Овчарова, Р.В. Родительская толерантность как фактор развития личности ребенка: монография / Р.В. Овчарова, И.А. Николаева. – Москва: Юрайт, 2025. – 195 с. – URL: https://urait.ru/bcode/568124 (дата обращения: 15.10.2025)

10. Семенова, Л.Э. Сущность и роль толерантности в современном социальном пространстве / Л.Э. Семенова, В.Э. Семенова // Международный научно-исследовательский журнал. – 2013. – № 11(18). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/suschnost-i-rol-tolerantnosti-v-sovremennom-sotsialnom-prostranstve (дата обращения: 30.10.2025)

11. Хотинец, В.Ю. Этническая идентичность и толерантность: учебник для вузов / В.Ю. Хотинец. – Москва: Юрайт, 2025. – 121 с. – URL: https://urait.ru/bcode/563985 (дата обращения: 15.10.2025)

УДК 37.035.7
профессор кафедры иностранных языков Кузнецова Лина Александровна
Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

ФОРМИРОВАНИЕ ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ РОСГВАРДИИ: ДИАЛЕКТИЧЕСКИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ И ЛОГИКА ИХ РАЗРЕШЕНИЯ

Аннотация. В статье раскрываются философско-методологические основания процесса формирования военно-педагогической идентичности курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации. Обосновывается положение о том, что становление личности курсанта носит диалектико-противоречивый характер, отражающий взаимодействие внешних регламентаций военной службы и внутреннего самоопределения субъекта профессионального развития. Определены ключевые противоречия, возникающие в процессе профессионально-педагогического становления: между дисциплиной и свободой, знанием и действием, долгом и личной мотивацией. Особое внимание уделено логике их разрешения на основе трёх системообразующих принципов – единства и борьбы противоположностей, развития и моральной ответственности, которые обеспечивают целостность личности, поступательность профессионального роста и формирование внутренней субъектности курсанта как будущего офицера-воспитателя. Результатом исследования является теоретическая модель диалектической логики разрешения противоречий в процессе формирования военно-педагогической идентичности, раскрывающая закономерности перехода от внешней дисциплины к внутренней свободе, от подчинения – к осознанной ответственности, от обучения – к воспитанию других. Научная новизна настоящего исследования заключается в разработке философско-методологических оснований процесса формирования военно-педагогической идентичности курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации.
Ключевые слова: военно-педагогическая идентичность, курсант, Росгвардия, диалектика, противоречия, самосознание, нравственность.
Annotation. The article reveals the philosophical, methodological, and anthropological foundations of the process of forming the military-pedagogical identity of cadets at the military institutes of the National Guard Troops of the Russian Federation. It substantiates the idea that the development of a cadet's personality has a dialectical and contradictory nature, reflecting the interaction between the external regulations of military service and the internal self-determination of the subject of professional development. The study identifies the key contradictions arising in the process of professional and pedagogical formation – between discipline and freedom, knowledge and action, duty and personal motivation. Particular attention is paid to the logic of their resolution based on three system-forming principles – unity and struggle of opposites, development, and moral responsibility – which ensure the integrity of the individual, the continuity of professional growth, and the formation of the cadet's inner subjectivity as a future officer and educator. The result of the research is a theoretical model of the dialectical logic of resolving contradictions in the process of forming military-pedagogical identity, which reveals the regularities of the transition from external discipline to inner freedom, from subordination to conscious responsibility, and from learning to educating others. The methodological basis of the model was a personalized approach, revealed through a system of principles: objectivity, consistency, personification, integration and reflexivity. The model is based on a personalized approach and is implemented through four successive stages (diagnostic, organizational-preparatory, formative-developmental and reflexive-correctional). To assess the effectiveness of the model, a set of diagnostic techniques is used, which made it possible to record the dynamics according to procedural-qualitative and effective-procedural criteria. The effectiveness of the model is described, which was confirmed during an experimental study: significant positive changes in all evaluation criteria were recorded in the experimental group compared with insignificant dynamics in the control group. It has been experimentally proven that the use of the model provides a significant increase in indicators according to value-semantic and behavioral criteria. The results obtained demonstrate the practical significance of the model for improving the educational process in the Central Guard Station of the Russian Guard. The materials of the article may be useful to researchers in the field of military pedagogy, pedagogy of vocational education and specialists dealing with the problems of personal qualities formation in law enforcement agencies. The scientific novelty of this study lies in the development of philosophical and methodological foundations of the process of forming the military pedagogical identity of cadets of military institutes of the National Guard troops of the Russian Federation.
Key words: military pedagogical identity, cadet, Rosgvardiya, dialectics, contradictions, self-awareness, morality.

Введение. Современная система высшего военного образования войск национальной гвардии Российской Федерации ориентирована не только на формирование профессиональной компетентности, но и на развитие личности военнослужащего как субъекта педагогического воздействия. Одной из ключевых задач является формирование военно-педагогической идентичности курсанта, то есть устойчивого комплекса мировоззренческих, нравственных и профессионально-педагогических установок, отражающих осознание своего предназначения как защитника Отечества и воспитателя подчинённых [4, С. 546].

Процесс становления данной идентичности происходит в условиях действия множества противоречий, отражающих специфику военной службы и военно-педагогической деятельности. Эти противоречия имеют диалектический характер и требуют научного осмысления с позиций философии, педагогики и этики служебно-боевой деятельности.

Изложение основного материала статьи. Формирование военно-педагогической идентичности курсантов военных институтов Росгвардии представляет собой сложный, многогранный процесс, имеющий прочные основания в философии человека, теории познания и методологии педагогической деятельности. Он предполагает как усвоение профессиональных знаний и умений, так и развитие целостного мировоззрения, включающего осознание своего места в системе военной службы, педагогического долга и духовных основ служения Родине [1, С. 141].

Особое значение имеет методологический принцип системности и иерархичности. Военно-педагогическая идентичность курсанта развивается не изолированно, а как элемент целостной системы – системы воспитания, профессионального образования и служебной подготовки войск Росгвардии, что требует комплексного подхода, сочетающего философскую рефлексию, этическое воспитание и практическое действие.

С методологической точки зрения, процесс формирования идентичности военного педагога опирается на диалектический принцип единства сознания и деятельности. Согласно К. Ясперс, личность становится субъектом по большей части в действии, т.к. к «первому признаку «Я» он отнес чувство деятельности и осознание собственной активности [13], а в отечественной философии эта идея развита в концепции деятельностного становления человека [3]. Следовательно, курсант не может стать педагогом лишь через усвоение знаний – его военно-педагогическая идентичность формируется в процессе активного участия в педагогически значимых видах деятельности: наставничестве, командовании,

организации учебного взаимодействия.

Военно-педагогическая идентичность как категория отражает диалектическое единство индивидуального и общественного в сознании личности. Философ И.А. Ильин полагал, что для достижения «взаимного прозрения», «органической сопринадлежности душ», «социального сращения» необходимым условием являются самосознания личностей, возникающие в процессе борьбы и поиска [8, С. 31]. С одной стороны, она выражает личное осознание профессионально-нравственного предназначения, с другой – воплощает общественные ценности, закреплённые в воинской культуре, присяге и кодексе чести офицера. Дж. Мид подразделял идентичность на осознаваемую и неосознаваемую, подчеркивая, что осознаваемая идентичность предполагает сформированную способность к саморефлексии, связана с размышлением человека о себе и своём поведении [5, С. 54]. В этом смысле идентичность курсанта выступает не только как результат воспитания, но и как форма саморазвития личности в условиях военного социума.

В философском контексте идентичность будущего офицера-педагога можно рассматривать через призму этических категорий долга, ответственности и смысла служения. Эти категории образуют духовно-нравственное ядро личности, определяя её отношение к службе, к подчинённым и к самому себе. В рамках военной педагогики, долг выступает как высшая форма осознанной необходимости, превращённая в личное убеждение и действие. Эти идеи находят отражение в трудах А. Ватермана, который акцентирует внимание на ценностно-волевой составляющей идентичности личности. Ключевыми аспектами, по его мнению, выступают такие элементы идентичности, как: осознанное самоопределение в совокупности со способностью избрать цель, жизненные ориентиры и ценностные установки, которым личность будет следовать на протяжении жизни [14]. С этической точки зрения, военно-педагогическая идентичность представляет собой гармонию между личной совестью и профессиональной обязанностью. В этом проявляется диалектическое единство внутренней свободы и служебной необходимости.

Кроме того, важную роль играет экзистенциальный уровень методологии, акцентирующий внимание на личностных смыслах служения. Военная служба связана с риском, ответственностью и готовностью к самопожертвованию, поэтому формирование идентичности невозможно без осмысления экзистенциальных основ бытия военнослужащего – страха, долга, верности, смерти и смысла подвига.

Антропологическая составляющая формирования военно-педагогической идентичности связана с осмыслением человека как биосоциального и духовного существа, обладающего свободой воли и способностью к нравственному выбору. В условиях военной службы человек оказывается в пространстве повышенной социальной регламентации, где личность должна научиться согласовывать внутреннюю свободу с внешней дисциплиной. Это противоречие – одна из ключевых точек роста военно-педагогической идентичности. Осознание внутреннего согласия между «надо» и «хочу» превращает внешнюю субординацию в внутреннюю саморегуляцию. Антропологически идентичность курсанта формируется через осознание собственного предназначения как педагога и наставника. В структуре военной профессии педагогическая функция неотделима от командирской: офицер не только руководит, но и воспитывает, не только приказывает, но и убеждает, что требует формирования таких качеств, как эмпатия, рефлексивность, справедливость, способность видеть в подчинённом личность.

Л.М. Шнейдер, В.А. Ядов в своих трудах указывали на то, что идентичность отражает целостность, неделимость, «натуральность» личности [11; 12]. Человек как субъект военного образования становится не просто исполнителем, а носителем культурных и духовных смыслов, воплощая в своей личности преемственность воинских традиций. В этом проявляется антропологический принцип целостности: воспитание должно учитывать не только интеллектуальную, но и эмоционально-волевую и духовно-нравственную сферу личности [2, С. 82].

С позиций педагогической антропологии, идентичность формируется через процесс самопознания. Курсант осознаёт свои сильные и слабые стороны, анализирует мотивы поступков, учится управлять эмоциями в условиях служебного стресса. Этот путь ведёт к самоактуализации – состоянию, когда профессиональное «Я» совпадает с волевым «Я». Дж. Марсиа был первым, кто выделил активное, самосоздающееся начало в идентичности, обнаружив видимые продукты идентичности – наличие целей, потребностей, ценностей, убеждений [15].

Таким образом, формирование военно-педагогической идентичности – это не просто педагогическая цель, а путь становления личности как субъекта нравственной и профессиональной деятельности, способного осмысленно соединять знание, долг и действие.

Философское знание, являясь методологической основой педагогики войск Росгвардии, указывает на то, что развитие личности курсанта как будущего офицера и педагога происходит через борьбу противоположностей, характеризующуюся противоречиями. Главные из них следующие:

– Противоречие между индивидуальным и общественным. Курсант как личность стремится к самовыражению и свободе, но военная служба требует подчинения дисциплине и коллективной цели. Ученые А.П. Шарухин и Т.Г. Шарухина утверждают, что одним из факторов, оказывающих влияние на педагогическую позицию выпускника военного образовательного учреждения высшего образования Росгвардии являются особенности жизнедеятельности войск, а именно «жесткая регламентированность как служебных, так и педагогических взаимоотношений на основе требований нормативных документов, «не отменяющая» их «братско-войсковой», наставнический требовательно-принципиальный характер» [10, С. 278]. Разрешение противоречия заключается в осознании внутренней необходимости служения обществу как высшей формы самореализации личности.

– Противоречие между духовным и материально-практическим. Военная педагогика сочетает идеалы добра, чести и справедливости с необходимостью действия в экстремальных, порой жестких условиях. Единство достигается через интеграцию моральных и профессиональных мотивов, формирование внутренней устойчивости и волевой готовности к нравственному выбору.

– Противоречие между внешним управлением и внутренней саморегуляцией. С одной стороны, курсант находится под воздействием педагогической системы; с другой – он является активным субъектом самовоспитания и самосовершенствования. Разрешение возможно через переход от внешней мотивации к внутренней, когда требование долга становится личным убеждением.

– Противоречие между знанием и действием. Образовательный процесс часто опережает практический опыт. Преодоление данного противоречия обеспечивается деятельностным подходом, включением курсантов в реальные педагогические ситуации и служебно-боевые учения, где знание превращается в личностное качество.

– Противоречие между традицией и инновацией. Педагогическая система войск национальной гвардии опирается на традиции, но требует постоянного обновления. Диалектическое единство обеспечивается сохранением нравственного ядра военной культуры при внедрении современных методов воспитания и обучения.

Таким образом, процесс формирования военно-педагогической идентичности курсантов военных институтов Росгвардии неизбежно связан с внутренними и внешними противоречиями, отражающими диалектический характер профессионального становления личности. Эти противоречия – не случайные затруднения, а движущие силы развития,

создающие условия для формирования нового уровня самосознания, ответственности и профессиональной зрелости.

Разрешение противоречий происходит по логике трёх взаимосвязанных принципов: единства и борьбы противоположностей, развития и моральной ответственности.

Принцип единства и борьбы противоположностей помогает преодолеть противоречие между внешней регламентацией военной службы и внутренней свободой личности. Данный принцип проявляется в стремлении соединить внешнее и внутреннее, коллективное и индивидуальное, общее и личное. Когда курсант осознаёт, что воинская дисциплина – это не средство подавления, а способ совместного достижения цели, происходит внутреннее согласование мотивации. Курсант, поступая в военный институт / академию Росгвардии, сталкивается с системой строгих норм, приказов и иерархических отношений, которые внешне ограничивают его самостоятельность. Однако именно в этих условиях формируется внутреннее осознание дисциплины как личного выбора, а не как внешнего давления.

Так рождается первый уровень военно-педагогической идентичности – осознание личного участия в общем деле. Преподаватель и командир выступают не только как носители дисциплинарной власти, но и как воспитатели, формирующие в сознании курсанта идею служебного единства.

Единство не означает устранения противоречий, оно предполагает их гармонизацию. Сохраняя индивидуальность, курсант учится выражать её в рамках воинского коллектива, превращая личную энергию в профессиональную мотивацию. Таким образом, принцип единства обеспечивает внутреннюю целостность личности, способной сочетать личные цели и требования службы. Формирование военно-педагогической идентичности неразрывно связано с развитием нравственного сознания. Как отмечал К.Д. Ушинский, педагогическое воздействие эффективно лишь тогда, когда оно соотнесено с природой человека. Для курсанта это означает развитие чувства долга, чести, мужества и ответственности – категорий, которые определяют его моральную устойчивость [7].

Второй важнейший принцип – принцип развития, основанный на движении от простого к сложному, от внешнего усвоения норм к их внутреннему принятию [6, С. 216]. На ранних этапах обучения противоречие проявляется между знанием и действием: курсант знает, как «должно быть», но ещё не умеет действовать в соответствии с этим знанием. Например, он может изучить теорию военной педагогики, но не обладать опытом воспитания подчинённых. Разрешение этого противоречия осуществляется через педагогическую практику, через участие в наставничестве, в работе со курсантскими подразделениями, в организации служебного быта. Антропологически этот процесс выражается в постепенном переходе от позиции объекта педагогического воздействия к позиции субъекта педагогического взаимодействия, когда курсант осознаёт себя не только обучаемым, но и воспитателем – будущим носителем педагогических традиций войск национальной гвардии.

Развитие личности курсанта следует диалектической логике:

1. Возникновение противоречия (между требованием и возможностью его выполнения).
2. Переход внешнего во внутреннее (осознание необходимости, формирование внутренней мотивации).
3. Качественное преобразование личности (появление устойчивых военно-педагогических установок).

Этот путь можно описать как движение от подражания – к осмыслению, от исполнения – к инициативе, от внешней дисциплины – к самодисциплине.

Принцип развития раскрывает диалектический закон «перехода количественных показателей в качественные». Систематическое повторение профессиональных и педагогических действий ведёт к формированию новых личностных качеств: ответственности, эмпатии, организаторских способностей. Профессиональная зрелость курсанта наступает тогда, когда его действия становятся внутренне мотивированными, а не только предписанными [9, С. 19].

Третьим и наиболее глубоким уровнем разрешения противоречий является принцип моральной ответственности. Он выступает своеобразным внутренним законом, объединяющим духовные и профессиональные аспекты личности.

На этапе становления военно-педагогической идентичности курсант переживает противоречие между формальным исполнением долга и личным пониманием его смысла. Выполняя приказы и следуя уставу, он постепенно осознаёт, что истинное служение Отечеству требует не только подчинения, но и моральной зрелости, способности отвечать за последствия собственных решений.

Принцип моральной ответственности реализуется в трёх взаимосвязанных формах:

1. Ответственность перед собой – как проявление профессиональной совести, самоконтроля и рефлексии.
2. Ответственность перед коллективом – как умение действовать во благо других, неся воспитательную и организующую функцию.
3. Ответственность перед Отечеством – как высшая форма морального долга, включающая готовность к самопожертвованию и защите национальных интересов.

Через осознание моральной ответственности происходит интеграция всех компонентов идентичности – когнитивного (знания), эмоционального (чувства долга) и волевого (готовности к действию).

Эта логика формирует внутреннюю субъектность личности – способность быть не объектом воздействия, а субъектом воспитательного процесса, носителем моральных и педагогических ценностей.

Все три принципа – единство и борьба противоположностей, развитие, моральная ответственность – образуют взаимосвязанную систему, отражающую диалектическую логику становления личности курсанта (Таблица 1).

Таблица 1

Результативность применения технологии формирования мировоззренческой позиции личной ответственности за выполнение служебно-боевых задач в контрольной и экспериментальной группах

Принцип	Основное противоречие	Логика разрешения	Результат
Единство	Между индивидуальным и общественным	Гармонизация личных и коллективных целей	Целостность личности
Развитие	Между знанием и действием	Преобразование внешних требований во внутренние убеждения	Профессиональная зрелость
Моральная ответственность	Между долгом и свободой	Осознание духовного смысла служения	Нравственная субъектность

Таким образом, логика разрешения противоречий представляет собой поступательное движение от внешней дисциплины к внутренней свободе, от подчинения – к осознанному служению, от обучения – к воспитанию других. Именно в этом процессе рождается военно-педагогическая идентичность, отражающая гармонию профессионального знания, духовной зрелости и готовности к моральной ответственности за судьбу подчинённых и за сохранение традиций войск

национальной гвардии.

Выводы. Формирование военно-педагогической идентичности курсантов представляет собой сложный, диалектически развивающийся процесс, включающий взаимосвязь внешних требований системы военного образования и внутреннего самоопределения личности. Он реализуется как движение от адаптации к осознанному служению, от усвоения норм к их личностному принятию.

Основные противоречия этого процесса носят объективно-субъективный характер: между дисциплинарной регламентацией и внутренней свободой, знанием и действием, долгом и личной мотивацией. Их преодоление не устраняет напряжённости, а превращает её в источник профессионального и духовного роста курсанта.

Принцип единства и борьбы противоположностей обеспечивает целостность личности военнослужащего, соединяя индивидуальное и общественное, личное и профессиональное. На этом основании формируется осознание сопричастности к коллективным целям и внутреннее принятие воинской дисциплины как морально оправданного выбора.

Принцип развития отражает поступательную логику военно-педагогического становления курсанта. В процессе перехода от внешнего усвоения норм к внутренней мотивации происходит формирование профессиональной зрелости, педагогической инициативы и способности к саморефлексии.

Принцип моральной ответственности служит духовно-нравственным ядром идентичности будущего офицера-педагога. Он объединяет когнитивный, эмоциональный и волевой компоненты личности, превращая чувство долга в осознанное внутреннее убеждение, а исполнение обязанностей – в акт нравственного выбора.

В совокупности эти принципы формируют диалектическую модель профессионального становления, где противоречие выступает движущей силой развития, а процесс разрешения противоречий обеспечивает переход от внешней регламентации к внутренней саморегуляции, от формального подчинения к осознанной ответственности.

Военно-педагогическая идентичность курсанта войск национальной гвардии – это не просто совокупность знаний и умений, а система ценностных ориентаций, включающая готовность нести ответственность за воспитание подчинённых, сохранение традиций и защиту нравственных основ службы.

Практическая значимость изложенной логики разрешения противоречий на основе принципов единства и борьбы противоположностей, развития и моральной ответственности может быть использована как методологическая основа для совершенствования программ военно-педагогической подготовки курсантов и адъюнктов, направленных на формирование военно-педагогической идентичности офицера Росгвардии.

Литература:

1. Давлатмуродов, Ш.Ш. Философские основания военной педагогики / Ш.Ш. Давлатмуродов // Общество: философия, история, культура. – 2023. – № 11(115). – С. 139-143

2. Иванов, В.Н. Теоретико-методологические основания культурфилософского исследования феномена военной культуры / В.Н. Иванов // Общество: философия, история, культура. – 2022. – № 9(101). – С. 80-83

3. Иванова, Д.Д. Социально-философский анализ жизненного пути личности: деятельностный подход / Д.Д. Иванова // Труды СПДС. – 2025. – № 3(30). – С. 82-103

4. Кузнецова, Л.А. Военно-педагогическая идентичность курсанта военного института Росгвардии. Постановка проблемы / Л.А. Кузнецова // Вызовы современного мира в рамках социально-гуманитарного знания. В поисках альтернативы: материалы II Всерос. науч.-практ. конф. (Ижевск, 28-29 февраля 2024 года). – Ижевск: ИжГТУ им. М.Т. Калашникова, 2024. – С. 546-549

5. Мид, Дж.Г. Предложения к теории философских дисциплин. Личность. Культура. Общество / Дж.Г. Мид // Личность. Культура. Общество. – 2014. – Т. 16. – № 3-4(83-84). – С. 46-57

6. Рукавишников, А.В. Философский анализ проблемы профессиональной подготовки будущих офицеров войск национальной гвардии к деятельности по воинскому воспитанию подчиненных / А.В. Рукавишников // Альманах Пермского военного института войск национальной гвардии. – 2025. – № 2(18). – С. 213-221

7. Рыспаева, Г.М. Идеи К.Д. Ушинского как вклад в отечественную педагогику / Г.М. Рыспаева. – URL: https:// solncesvet.ru/opublikovannyie-materialyi/idei-kdushinskogo-kak-vklad-v-otechestve.15660703921/ (дата обращения: 09.11.2025)

8. Томсинов, В.А. Мыслитель с поющим сердцем. Иван Александрович Ильин: русский идеолог эпохи революций / В.А. Томсинов. – Москва: Зерцало, 2017. – 192 с.

9. Шарухин, А.П. Военная педагогика: учебник для военных вузов / А.П. Шарухин. – Санкт-Петербург: Питер, 2017. – 576 с.

10. Шарухин, А.П. Педагогическое мастерство выпускников военных институтов Росгвардии как результат образовательного процесса: функционально-ролевой анализ и критерии оценки / А.П. Шарухин, Т.Г. Шарухина // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2020. – № 3(35). – С. 274-288

11. Шнейдер, Л.Б. Профессиональная идентичность и ее основные признаки в контексте профайлинга / Л.Б. Шнейдер; отв. ред. М.Р. Арпентьева // Профайлинг и медиация: сферы, ценности, технологии, обучение: коллективная монография. – Калуга, 2016. – С. 41-51

12. Ядов, В.А. Социология Ядова: методологический разговор: избранные труды / В.А. Ядов; ред.-сост., авт. предисл. Е.Н. Данилова и др. – Москва: Новый хронограф, 2018. – 943 с.

13. Ясперс, К. Общая психология / К. Ясперс. – 2019. – 1056 с. – (Серия «Человек мыслящий. Идеи, способные изменить мир»).

14. Identity in young adulthood: Links with mental health and risky behavior / S. Schwartz, S. Hardy, B.L. Zamboanga, [et al.] // Journal of Applied Developmental Psychology. – 2015. – Vol. 36. – P. 39-51

15. Marcia, J.E. Life transitions and stress in the context of psychosocial development / J.E. Marcia // Handbook of Stressful Transitions Across the Lifespan / T.W. Miller (Ed.). – 2010. – P. 19-34

УДК 378.005
аспирант Куликов Андрей Сегеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
доктор педагогических наук Солдатченко Александр Леонидович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. В статье рассматривается вопрос интеграции личностно-деятельностного и акмеологического подходов в системе подготовки будущих учителей. Авторы обосновывают необходимость системного и комплексного развития профессионально-личностных качеств педагогов, среди которых особое значение приобретает формирование их профессионального имиджа как важного компонента педагогической идентичности. В работе анализируются основные принципы, задачи и функции каждого из подходов. Личностно-деятельностный подход ориентирован на развитие внутренней мотивации, инициативы и самостоятельной деятельности, что способствует развитию личностных ресурсов и профессиональных компетенций будущего учителя. Акмеологический подход направлен на систематизацию стадий формирования профессиональной идентичности, достижение высокой степени профессиональной зрелости, а также развитие индивидуальных ресурсов и позитивного имиджа посредством применения системных технологий, стандартов и целенаправленных программ. Подчеркивается эффективность синергического взаимодействия данных подходов, которое обеспечивает всестороннее развитие профессионально-личностных качеств будущих учителей. Интеграция данных подходов позволяет создавать модели обучения, повышающие уровень подготовки и способствующие профессиональному росту будущих учителей в современных условиях. В статье выделены возможности реализации системных технологий для повышения эффективности профессионального становления будущих учителей. Обоснована необходимость дальнейшего развития интегративных подходов в рамках педагогической подготовки. Синергия личностно-деятельностного и акмеологического подходов обеспечивает создание условий для успешной профессиональной деятельности педагогов.
Ключевые слова: личностно-деятельностный подход, акмеологический подход, профессиональный имидж, профессиональная идентичность, подготовка будущих учителей, системная интеграция, развитие профессиональных качеств, профессиональная зрелость, педагогическая подготовка, профессиональная деятельность.
Annotation. The article analyzes the integration of the personal-activity-based and acmeological approaches in the training of future teachers. The author substantiates the need for systemic and comprehensive development of the professional and personal qualities of future teachers, including the formation of a professional image of the future teacher as a crucial component of professional identity. The main principles, objectives, and functions of each approach are revealed. The personal-activity-based approach emphasizes a proactive stance, intrinsic motivation, and independent work by future teachers, promoting the development of personal resources, professional competencies, and a positive professional image. The acmeological approach aims to systematize the stages of professional identity formation, achieve a high degree of maturity, and develop individual resources and professional image through the application of systemic technologies, standards, and targeted programs. The article emphasizes the synergistic effect of integrating these approaches, ensuring the comprehensive development of future teachers, their professional maturity, responsibility, initiative, and a positive professional image.
Key words: personal-activity approach, acmeological approach, professional image, professional identity, training of future teachers, systemic integration, development of professional qualities, professional maturity, pedagogical training, professional activity.

Введение. В современном контексте развития педагогической науки и образования особое значение приобретает системный подход к подготовке будущего педагога, предусматривающий всестороннее формирование профессиональных компетентностей, личностных качеств, профессиональной зрелости, а также развитие творческого потенциала и формирование устойчивого профессионального имиджа. Уровень готовности будущего учителя к профессиональной деятельности является одним из ключевых факторов, определяющих эффективность педагогического процесса, его результативность и престиж педагогической профессии. В связи с этим актуализируется необходимость разработки и внедрения интегративных системных моделей, обеспечивающих всестороннее развитие педагогического специалиста с учетом всех аспектов его профессионально-личностной подготовки.

Среди современных научных концепций особое место занимают личностно-деятельностный и акмеологический подходы, каждый из которых вносит значительный вклад в концепцию профессиональной подготовки будущего учителя, функционируя как взаимодополняющие компоненты. Личностно-деятельностный подход акцентирует внимание на активной позиции будущего педагога, его внутренней мотивации, стремлении к самоорганизации и самореализации, что позволяет формировать систему личностных и профессиональных качеств, а также способствует формированию устойчивого профессионального имиджа, воспринимаемого как итог развития компетентностных, личностных и поведенческих характеристик. Создаваемый имидж оказывает влиятельное воздействие на авторитет педагога, его взаимодействие с коллегами, обучающимися и родителями, а также способствует формированию уровня доверия и уважения в профессиональной среде.

Акмеологический подход ориентируется на развитие личности через достижение высших стадий профессионального и личностного созревания, овладение системами профессиональных компетенций и повышение уровня зрелости специалиста. В рамках данного подхода особое значение уделяется систематизации этапов профессионального развития, формированию профессиональной идентичности и созданию условий для становления ответственного, инициативного и зрелого педагогического субъекта. Применение акмеологических технологий и стандартов позволяет активировать внутренние ресурсы личности, а также способствует формированию глубокого осмысления профессиональной роли, что в конечном итоге конвертируется в формирование позитивного профессионального имиджа, соответствующего высоким стандартам этики и профессиональной компетентности.

Цель данного исследования заключается в комплексном анализе взаимосвязей и возможностей интеграции личностно-деятельностных и акмеологических подходов, их роли и значимости в условиях современной подготовки педагогических кадров. Особое внимание уделяется разработке новых моделей и механизмов синтеза указанных подходов, предназначенных для формирования гармонично развитых, социально ответственных и профессионально компетентных учителей, способных адаптироваться к вызовам современного общества, соответствовать современным образовательным

стандартам и требованиям к профессиональному имиджу. Реализуемый в рамках исследования проект предполагает создание целостных системных моделей, способствующих полноценному профессиональному становлению учителя и формированию его устойчивого, позитивного профессионального имиджа как компетентного, инициативного и социально ответственного специалиста. В результате данной работы ожидается повышение эффективности профессиональной подготовки будущих педагогов, укреплению их профессиональной уверенности и авторитета педагогической деятельности, а также трансляции положительного имиджа педагогической профессии в современном обществе.

Изложение основного материала статьи. Актуальные направления подготовки будущего учителя предполагают системное развитие его профессиональной и личностной компетентности, а также формирование способности к самостоятельной, осознанной реализации педагогической деятельности в соответствии с современными образовательными стандартами и требованиями социально-экономического развития. В контексте реализации данной задачи особое значение приобретает применение в системе профессиональной подготовки педагогических кадров личностно-деятельностного подхода, основанного на концепции активной роли личности как субъекта педагогической деятельности, находящейся в постоянном процессе профессионального и личностного развития через практическую профессиональную деятельность [3].

Личностно-деятельностный подход в подготовке будущего учителя базируется на идее о необходимости формирования активной и сознательной позиции субъекта профессионального становления, реализуемой посредством развития его личностных ценностей, мотивационных ориентиров, рефлексивных способностей и профессионального имиджа. Согласно этой парадигме, особое внимание уделяется формированию внутренней мотивации к непрерывному профессиональному самосовершенствованию, а также осознаванию профессиональной идентичности и роли учителя в современном образовательном пространстве. В качестве центральных принципов данного подхода выделяют гуманизм, проявляющийся в уважительном отношении к индивидуальности и уникальности каждого субъекта образовательного процесса; принципы индивидуации и системности, обеспечивающие учет личностных особенностей обучающегося и целостное восприятие образовательной системы; диалогизм и активизация познавательной и инициативной сфер, стимулирующие развитие коммуникативных, рефлексивных и инициативных качеств через взаимодействие и самостоятельную деятельность.

Данный личностно-деятельностный подход способствует формированию у будущего учителя не только профессиональных знаний и умений, но и ценностных ориентаций, способствующих его личностному и профессиональному росту, а также укреплению профессиональной идентичности, что критически важно для успешного функционирования в современной системе образования. Реализация данного подхода предполагает внедрение инновационных методов и технологий обучения, ориентированных на развитие субъектной позиции обучающихся, активизацию их внутреннего потенциала и формирование устойчивых профессиональных ценностей и имиджа [2]. В результате системной реализации личностно-деятельностного подхода обеспечивается подготовка педагогов, способных адекватно реагировать на вызовы времени, демонстрировать инициативность, ответственность и профессиональную зрелость, а также способствовать повышению качества образования и формированию позитивного профессионального имиджа учителя в обществе. В рамках личностно-деятельностного подхода особое значение придается развитию личностных ресурсов и профессиональных компетенций через внедрение практических, исследовательских и рефлексивных методов обучения, что способствует формированию у обучающихся активной гражданской позиции и ответственности за свою профессиональную деятельность. Основной задачей является развитие у будущего учителя таких личностных характеристик, как мотивационная саморегуляция, профессионализм, стрессоустойчивость и способность к самопознанию, что обеспечивает его подготовку как инициативного и ответственного субъекта педагогической деятельности.

Личностно-деятельностный подход реализует следующие задачи: моделирование системы профессионального и личностного развития, в том числе через создание эталонов поведения и профессиональных стандартов; диагностику уровней профессиональной зрелости, личностных и мотивационных характеристик студентов для определения целевых ориентиров и корректировки обучения; активизацию индивидуальных ресурсов через стимулирование самостоятельных форм деятельности, развитие креативных и коммуникативных навыков; воспитание нравственно-этических ценностей, ответственного отношения к педагогической деятельности; интеграцию различных компонентов программы подготовки, обеспечивающую целостное развитие профессиональных и личностных качеств; планирование профессионального роста, в том числе через разработку индивидуального пути развития и последующую его коррекцию; и, наконец, консолидацию знаний, умений и личностных качеств, формирующих устойчивую систему подготовленности к профессиональной деятельности [1; 4].

Акмеологический подход в подготовке будущего учителя ориентирован на изучение и систематизацию этапов, закономерностей и механизмов формирования профессиональной идентичности, а также на применение комплексных технологий и стандартов развития личности с целью достижения максимальной профессиональной и личностной зрелости. В рамках данного подхода особое внимание уделяется моделированию условий, обеспечивающих развитие личностной и профессиональной автономии, эмоциональной устойчивости и самореализации будущих учителей, а также использованию имиджевых технологий и системных стандартов, направленных на контролируемое развитие ключевых характеристик субъекта профессиональной деятельности.

Принципы акмеологического подхода включают системность, предусматривающую целостное и последовательное развитие различных аспектов личности; гуманизм, предполагающий уважение к индивидуальному пути формирования профессиональной идентичности; прогрессивность, ориентирующую на постоянное совершенствование личностных и профессиональных качеств; а также системно-деятельностный принцип, обеспечивающий развитие компетентностных и личностных ресурсов через интеграцию различных видов деятельности и технологий. Кроме того, в основе лежит принцип динамического развития, обеспечивающий непрерывное совершенствование субъекта на всех этапах профессионального становления.

Ключевыми функциями акмеологического подхода являются систематизация и моделирование этапов профессионального роста, что способствует четкому представлению о закономерных путях развития личности в педагогической сфере; диагностика уровня профессиональной и личностной зрелости, позволяющая выявлять текущий уровень развития и определять перспективные направления совершенствования; использование имиджевых технологий для формирования позитивного профессионального образа; организация условий для развития моральных, этических и творческих качеств, необходимых для успешной профессиональной деятельности; проектирование индивидуальных маршрутов профессионального самосовершенствования и их реализация посредством системных программ и мероприятий; а также создание условий для эффективной самооценки и рефлексии, способствующих внутренней мотивации к постоянному развитию и самосовершенствованию [5].

Таким образом, акмеологический подход способствует формированию у будущего учителя высокой степени профессиональной зрелости, личностной самодостаточности и способности адаптироваться к изменяющимся социально-педагогическим условиям. Он создает предпосылки для реализации творческого потенциала, развития нравственных, психологических и профессиональных качеств, а также обеспечивает ресурсную базу для долговременного

профессионального и личностного роста в условиях современного общества.

Интеграция личностно-деятельностного и акмеологического подходов в подготовке будущего учителя позволяет обеспечить комплексное развитие его профессионально-личностных качеств. Личностный аспект акмеологии дополняет личностно-ориентированный компонент, что способствует всесторонней подготовке специалиста, учитывающего как мотивационные и ценностные установки, так и профессиональные компетенции. Совместное использование данных подходов создает условия для стимулирования профессионально-личностного роста, развития личностных ценностей, профессиональных умений и творческих способностей, а также способствует формированию у будущих учителей системного представления о своем профессиональном пути. Методологическая основа, лежащая в основе этих подходов, обеспечивает системный характер подготовки, способствует структурированию профессионального развития, организации учебного и практического опыта, и помогает выявлять закономерности профессиональной зрелости и личностного становления будущего учителя [6]. В результате применения интегративной методологии формируется личность специалиста, обладающая высокой профессиональной компетентностью, ответственностью, творческим потенциалом и внутренней мотивацией к совершенствованию своей педагогической деятельности.

Выводы. В результате проведенного анализа выявлено, что интеграция личностно-деятельностного и акмеологического подходов к подготовке будущего учителя обеспечивает системное и комплексное развитие профессионально-личностных качеств будущих учителей, отвечающих современным требованиям образовательной среды. Личностно-деятельностный подход создает основу для формирования активной позиции будущего учителя, его мотивационной сферы, а также способствует развитию личностных ценностей, личностной ответственности и профессиональной идентичности через стимуляцию самостоятельных видов деятельности и практической реализации педагогических функций. В то же время, акмеологический подход уточняет этапы и механизмы профессионального становления, повышая уровень личностной зрелости, профессиональной компетентности и творческого потенциала будущих учителей, что способствует достижению ими высших ступеней профессионального и личностного развития.

Объединение данных подходов формирует синергетический эффект, который реализуется через создание условий для развития высокой мотивации, саморегуляции и самосознания у будущих учителей, а также способствует обоснованию системы профессиональных стандартов, нравственных и психологических ориентаций. В результате системного применения этих концепций достигается формирование гармонично развитой личности будущего учителя, способного комплексно реализовывать современные педагогические задачи, адаптироваться к динамичным условиям образовательной среды и способствовать формированию системных условий современного образования.

Практическое значение исследования заключается в рекомендациях по внедрению интегративной модели профессиональной подготовки, которая сочетает личностно-деятельностные и акмеологические стратегии для развития профессиональной компетентности, мотивации и личностной зрелости будущего учителя. Опираясь на выявленные закономерности, целесообразно развивать программные и методические основы подготовки, акцентировать внимание на формировании не только предметных знаний, но и внутренних ресурсов, необходимых для полноценной педагогической деятельности.

Таким образом, интеграция личностно-деятельностного и акмеологического подходов представляет собой перспективный вектор развития системы педагогической подготовки, инновационный и эффективный инструмент формирования конкурентоспособных, ответственных и инициативных педагогов, способных реализовать современные требования образования и способствовать развитию устойчивого педагогического сообщества. В дальнейшем исследовании целесообразно расширять научно-практический опыт внедрения данной модели и совершенствовать методологиеские основы её реализации.

Литература:

1. Куликов, А.С. Технология имиджевого прогноза будущего учителя в рамках профессионально-личностного развития / А.С. Куликов, Е.А. Гасаненко // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-4. – С. 89-91

2. Развитие направленности студента технического вуза на осознание личного образа и потенциала как условия формирования профессионального имиджа / О.А. Лукина, Л.И. Савва, Е.А. Гасаненко, А.Л. Солдатченко // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. – № 59-4. – С. 60-64

3. Савва, Л.И. Историография проблемы формирования профессионального имиджа студента технического вуза / Л.И. Савва, Е.А. Гасаненко // Современная высшая школа: инновационный аспект. – 2015. – № 4. – С. 131-138. – DOI: https://doi.org/10.7442/2071-9620-2015-4-131-138

4. Antropova, L.L. Technical university students' discursive competence development within the framework of professionally oriented communication in English / L.L. Antropova, O.A. Lukina, E.A. Gasanenko // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-4. – С. 16-18

5. Gasanenko, E.A. Professional Image of a Technical University Graduate / E.A. Gasanenko, T.Yu. Zalavina, N.V. Dyorina // Modern Engineering Education: Contemporary International Challenges and Perspectives: Conference Proceedings (Magnitogorsk, 03-04 июня 2019 года). – Foreign Languages for Engineering Chair, Nosov Magnitogorsk State Technical University. – Magnitogorsk: Перо, 2019. – P. 113-116

6. Kulikov, A.S. Self-management as a condition for professional and personal development of university students / A.S. Kulikov, E.A. Gasanenko // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-4. – P. 292-294

УДК 373
преподаватель Курбанмагомедов Алишер Курбанмагомедович
ЧПОУ «Региональный нефтегазовый колледж» (г. Махачкала);
кандидат биологических наук, доцент кафедры естественноунаучных дисциплин Магомедов Гусейн Ахмедович
ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук Мухидинов Магомед Госенгаджиевич
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Данная работа посвящена исследованию и оценке потенциала применения искусственного интеллекта в области образования в контексте современных образовательных задач. Освещены разнообразные подходы к использованию ИИ в обучающих программах. Отдельное внимание уделено индивидуальному и персонализированному подходам в образовательном процессе, что способствует значительному повышению его эффективности. В статье анализируются перспективы интеграции искусственного интеллекта для оптимизации качества обучения, используя новаторские методики. Приведены примеры того, как автоматизация стандартных задач педагога с помощью технологий ИИ может существенно улучшить систему мониторинга и контроля за учебным процессом.

Ключевые слова: искусственный интеллект, технологические решения в IT сфере, цифровая образовательная платформа, индивидуализация учебного процесса, методы оценки результатов, интеллектуальные системы для обучения, виртуальные помощники, роботизированные учебные методики.

Annotation. This work is devoted to the research and evaluation of the potential of using artificial intelligence in the field of education in the context of modern educational tasks. Various approaches to using AI in educational programs are highlighted. Special attention is paid to individual and personalized approaches in the educational process, which significantly increases its effectiveness. The article analyzes the prospects of integrating artificial intelligence to optimize the quality of education using innovative methods. Examples are provided of how the automation of standard teacher tasks using AI technologies can significantly improve the system of monitoring and control over the educational process.

Key words: artificial intelligence, technological solutions in the IT field, digital educational platform, individualization of the learning process, methods for evaluating results, intelligent learning systems, virtual assistants, and robotic teaching methods.

Введение. Интеграция информационных технологий в различные аспекты жизни и профессиональной деятельности значительно ускорила процессы цифровой трансформации в общественных структурах [4]. В образовательной сфере, информационные технологии трансформировали традиционные подходы, став ключевым элементом повышения образовательной эффективности. Преобразования образования через информационные технологии модернизирует учебные методики, а развитие цифровых платформ и технологий на основе искусственного интеллекта непрерывно расширяет диапазон их применение в образовательной практике [13].

Изложение основного материала статьи. Актуализация технологий искусственного интеллекта (ТИИ) стала значимым нововведением XXI века, инициируя значительные трансформации в информационном пространстве общества и радикально повлияв на архитектуру качества жизни. ТИИ проникают в различные аспекты повседневности, включая образование. По данным статистических агентств в научном и экономическом контексте России, наблюдается стабильный рост числа студентов, обучающихся посредством информационных технологий на разных уровнях образования.

ТИИ с каждым днем расширяют сферу своего влияния и сегодня выходит на передовые позиции среди технологий информационного формата в сфере образования, активно его модернизируя и переводя его на более совершенные цифровые рельсы. Известно, что родители делают все возможное, чтобы наиболее продуктивно обучать своих детей, адаптируя методы под специфические особенности их восприятия. В связи с этим в некоторых странах внедрены инновационные образовательные системы с «цифровыми наставниками», применяющие ТИИ для индивидуализации учебного процесса в соответствии с уникальными потребностями учащихся.

Использование ТИИ позволяет повысить уровень эффективности большинства традиционных методов обучения, например, метод проектов в условиях актуализации цифровых технологий получает свое второе рождение. В условиях актуализации проектного метода с использованием цифровых технологий стимулируется творческий интерес обучаемых к образовательной деятельности [10].

В сфере информационных технологий и компьютерных наук, концепция искусственного интеллекта охватывает разработку систем, способных моделировать поведение аналогичное человеческому. В области образования, такие технологии могут эффективно применяться для адаптации учебных стратегий к индивидуальным особенностям каждого студента. Это включает в себя не только настройку учебных программ, но и оперативное выявление и коррекцию учебных трудностей, что особенно важно для обучающихся с особыми образовательными потребностями, поддерживая развитие релевантных навыков для их будущей профессиональной деятельности.

ТИИ становятся ключевым элементом в достижении индивидуализированного образования за счет своей возможности приспосабливать учебные материалы, скорость освоения и методы преподавания к конкретным потребностям каждого ученика. Ввиду этого, такой подход в образовании играет критическую роль в реализации персонализированного обучения.

Прежде всего, следует подчеркнуть, что ТИИ расширяют спектр возможностей для студентов любого возраста и уровня обучения, независимо от их социального и экономического статуса. Каждая из этих возможностей вносит вклад в улучшение качества образовательных процессов через повышение уровня цифровой социализации, что способствует достижению высоких учебных результатов. Цифровая социализация личности осуществляется спонтанно и без системно, а использование ТИИ позволяет повысить эффективность этого процесса [11].

Рассмотрим несколько стратегий обучения, которые значительно улучшают качество образовательного процесса при интеграции ТИИ в учебный процесс:

1. Адаптивное обучение, интегрирующее ТИИ, эффективно применяет эту технологию для постоянного отслеживания учебных достижений каждого студента. В этой методике ключевым является алгоритм, по которому освоение учебного материала приводит к тестированию, тогда как затруднения активируют сигнал для преподавателя об необходимости вмешательства. Чат-боты, функционирующие на базе ТИИ, сохраняют историю предыдущих запросов учеников, что, в сотрудничестве с преподавателем, способствует точной оценке усвоения знаний и осуществлению индивидуализированного обучения.

2. Персонализированное образование, осуществляемое через ТИИ, открывает доступ к разнообразным учебным программам. В этих программах контент и скорость обучения адаптируются под уникальные нужды студентов, а также

предоставляется возможность изучения дополнительных дисциплин. ТИИ позволяет учитывать индивидуальный темп каждого ученика, предлагая задачи с постепенно увеличивающейся сложностью. Этот подход позволяет оптимизировать процесс обучения и мастерство освоения материалов, как это видно на примере программ, предложенных мировыми образовательными платформами и онлайн-школами [14]. Генеративные языковые модели, такие как YandexGPT, используются для создания собственного контента, объяснения концепций и генерации идей по специфическим запросам.

3. Интервальное обучение улучшает память за счет регулярного и осознанного воспроизведения информации, что усиливает ее усвоение, а ТИИ выполняют ключевую функцию в идентификации оптимальных временных промежутков для ревизии материала учеником. Такой подход, предполагающий постепенное осваивание информации с временными интервалами для размышлений, способствует созданию долговременной памяти и надежной фиксации учебных данных. «Интеллектуальные помощники», созданные на базе ТИИ, могут вовремя сигнализировать студентам о нужде в повторении критически важных тем перед новыми занятиями.

4. Управление процессом группового обучения, при котором ТИИ применяются для сегментации студентов по уровню их знаний, значительно облегчает преподавателям подготовку к занятиям. ТИИ активно используется для создания образовательных сценариев, групповых упражнений и ведения образовательных дискуссий. Применение образовательных программ, таких как MagicSchool, позволяет сократить время, необходимое на подготовку и адаптацию учебных материалов перед их применением в классе.

5. Интеллектуальные образовательные системы, функционирующие как симуляторы учительского взаимодействия, эмулируют его методы, оценивают знания студентов, интерпретируют ответы, предоставляют обратную связь и разрабатывают индивидуализированные учебные программы. Чат-боты, в свою очередь, автоматизируют процесс сбора данных, адаптируют и поддерживают диалог, имитирующий общение с наставником, что способствует улучшению и обеспечению непрерывности образовательного процесса по мере необходимости.

6. Использование систем ТИИ для автоматизированного контроля, основанного на анализе больших данных, позволяет осуществить эффективный мониторинг учебной активности, включая посещаемость занятий и выполнение заданий учащимися. Это подтверждается данными как российских, так и международных экспертов [6]. Применение таких технологий в образовательных процессах школ и высших учебных заведений оказывается возможным, но требует специфической адаптации под конкретные условия обучения.

Система мониторинга образовательных достижений является ключевым компонентом в процессе обучения, который можно усовершенствовать через применение ТИИ. Эффективность процесса получения знаний может быть улучшена за счет автоматизации отслеживания успеваемости учеников, что позволяет педагогу систематически собирать, анализировать данные и предоставлять индивидуализированные рекомендации для оптимизации учебного пути каждого студента.

Пересмотр системы оценки с использованием ТИИ требует особого внимания, так как существующий подход занимает значительное количество времени учителя и часто содержит элементы субъективности, характерные для классической образовательной модели. Применение ТИИ в автоматизированной системе оценки открывает новые перспективы, к которым относят возможность моделировать действия учителя при оценке, исследовать и анализировать данные об успехах учащихся, предлагать стандартизированные рекомендации в процессе выполнения заданий, обеспечивать персонализированный формат обучения и разрабатывать гибкий образовательный маршрут для каждого ученика.

Активное использование ТИИ в различных уровнях образования способствует снижению риска ошибочной оценки учебных достижений студентов в рамках различных дисциплинарных направлений. Оценочная деятельность в образовательном процессе представляет собой сложное сочетание дидактических и педагогических элементов, которое требует мгновенной адаптации к меняющимся образовательным обстоятельствам, что очень сложно реализовать у классических форматов обучения.

Современные подходы к моделированию образования с использованием ТИИ сталкиваются с проблемами:

– трудно воспроизводить все аспекты надзорных функций педагога;

– нельзя структурировать такие понятия как интуиция, профессионализм, прогнозирование и другие;

– формализация модели категории "творчество" в практическом применении сталкивается с многочисленными препятствиями, включая как субъективные, так и объективные факторы;

– крайне трудно анализировать инновационные методы, применяемые для решения классических проблем;

– сложно моделировать архитектуру модели коммуникации целостного учебного процесса.

Активное развитие цифровой трансформации общества и возрастание роли ТИИ в образовательной сфере способствуют увеличению интереса к цифровым образовательным инструментам. В этом контексте, чат-боты, оснащенные возможностями машинного обучения и искусственных нейронных сетей, предоставляют инновационные решения для обучения. Эти технологии расширяют возможности образовательного процесса, делая его более гибким, доступным и интегрированным с популярными платформами общения, что особенно ценно при ограничении по времени. Чат-бот определяется как автоматизированный и адаптированный к пользователю интерфейс для взаимодействия пользователя с искусственным интеллектом и образовательным контентом.

Вот некоторые образовательные цели, адаптированные для использования ТИИ в образовательной практике:

1. Интегрированные образовательные уведомления предназначены для информирования учащимся. Для их эффективности критически важно аккуратно выбирать моменты отправки, обеспечивая, чтобы это не конфликтовало с официальным графиком занятий.

2. Чат-боты, обеспечивая простоту создания и проведения тестов и викторин, трансформируются в эффективное средство для оценки уровня усвоения учебного контента студентами.

3. Обратная связь должна быть реализована через автоматизированную систему, которая непрерывно собирает и алгоритмически обрабатывает данные о действиях студентов, что позволяет создавать адаптивные учебные планы [5].

4. Роботизированная образовательная технология улучшает качество обучения, в то время как функциональность чат-бота, функционирующего как постоянно доступный репетитор, обеспечивает структурированную подачу сведений по интересующему предмету в ответ на конкретные вопросы обучающихся.

Применение роботизированных систем в ролях наставников и для проведения тестирования улучшает функционирование алгоритмов, задействованных в распределении и организации задач. Роботы предоставляют многостороннюю информационную поддержку, направляя пользователей поэтапно, задавая мотивирующие вопросы и анализируя выполнение заданий. В сфере оценивания знаний реализация автоматизированных тестовых систем обеспечивает адаптивную проверку результатов обучающих программ, что способствует более точному выявлению уровня освоения материала [8].

Исследования [1] выделяют ключевую характеристику интеракций между человеком и текстовыми интеллектуальными интерфейсами (в рамках использования чат-ботов в электронном образовании), представляющуюся в виде функции «вопрос-ответ». Особенностью данной функции является возможность системы поддерживать диалог с пользователем,

адаптируясь к разнообразию его запросов.

Чат-боты, активно развивающиеся инструменты технического интеллекта, предоставляют множество значимых преимуществ в образовательной сфере:

1. Постоянный доступ к ресурсам позволяет студентам изучать материалы и получать поддержку в любое удобное время, включая ночные часы, обеспечивая гибкость в образовательном процессе.

2. Искусственно созданные чат-боты могут быть настроены на предоставление индивидуализированных учебных ресурсов, которые точно соответствуют уникальным потребностям и уровню знаний каждого ученика, создавая тем самым оптимальные условия для персонализированного образовательного процесса.

3. Ключевым моментом является использование чат-ботов для автоматизации проверки знаний учащихся, что позволяет им быстро обрабатывать типичные регулярные запросы, с которыми преподаватели сталкиваются каждый день, что эффективно уменьшает их рабочую нагрузку. Кроме того, искусственные нейронные сети способны анализировать академические достижения студентов, основываясь на данных прошлых занятий, поддерживать выбор релевантных тем и учебных ресурсов для будущих уроков, а также формировать предложения по оптимизации учебных программ.

4. Чат-боты значительно влияют на стимулирование учебного интереса и добавление интерактивности в процесс обучения. Применение игровых элементов, основанных на искусственном интеллекте, усиливает мотивацию студентов.

5. Новые научные работы исследуют использование чат-ботов, особенно их роль как эффективных помощников в образовании по специализированным предметам. Эти исследования показывают, как чат-боты могут улучшать учебные результаты за счет персонализации процесса обучения в соответствии с индивидуальными потребностями студентов. Подход персонализации обучения повышает его эффективность, делая материал более усвояемым для каждого конкретного ученика. В контексте развития технологий интеллектуального интерфейса, потенциал чат-ботов как значимого ресурса для оптимизации образовательных процессов становится всё более заметен.

Процесс внедрения ТИИ в образовательный процесс сталкивается с множеством проблем, которые можно структурировать по следующим категориям.

1. Инженерные ограничения связаны с тем, что ТИИ допускают ошибки: в процессе оценке контрольных работ в интерактивных модулях систем обучения; при обработки нестандартных и творческих проблем задач; в процессе настройки индивидуальных показателей обучаемых.

2. Технолого-методические ограничения связаны с тем, что ТИИ ограничивают обучаемых в плане развития: мышления критического, самостоятельного и творческого формата; аналитических навыков; навыков структурирования сгенерированного учебного материала; точности при формулировках запросов; инвестиций и доступ к цифровым ресурсам.

3. Этические ограничения связаны с тем, что ТИИ допускают ошибки: при обработки больших массивов учебных данных с учетом информационной безопасности; в процессе интерпретации и обработки данных, что часто приводит к неадекватной оценке учащихся; расшифровки ИИ в формате чёрного ящика.

4. Законодательные ограничения связаны с тем, что для ТИИ: нет полноценной нормативной базы регулирования его действий в образовательном пространстве, как в плане зашиты авторских прав, так и в плане информационной безопасности; которые импульсивно и активно проникают в сферу образования нормативная база за ним не успевает; не всегда можно найти адекватный нормативный акт обеспечивающего его легитимность в существующем пространстве образования.

5. Дидактические и методологические ограничения связаны с тем, что для ТИИ не всегда можно найти методическую обоснованную теорию их актуализации, хотя на практике эти цифровые инновации активно используются. Такая практика создает конфликтные ситуации между практикующими учителями и контрольными органами, что часто приводит понижению активности участников образовательного процесса в плане практического применения ТИИ.

Не смотря на описанные выше ограничения процесс внедрения ТИИ в образовательный процесс реализуется и чаше всего показывает на практике свою эффективность вытесняя из образовательного процесса устаревшие и педагогические инструменты [8; 9; 10].

Выводы. В ходе настоящего исследования были изучены ключевые аспекты использования ТИИ в сфере образования. Осуществлен тщательный обзор эффективности их применения в разнообразных образовательных структурах. Раскрыта важность внедрения ТИИ через разные подходы к обучению, особенно через улучшение составления образовательных программ, подходы к оценке учебных достижений с учетом индивидуальных и адаптивных потребностей учащихся, создание качественной обратной связи с участниками образовательного процесса, а также выбор оптимальных учебных ресурсов.

Большинство особенностей образовательных механизмов с использованием ТИИ, упомянутых в статье, целенаправленно способствуют демократизации образования, что предполагает полное развитие образовательного потенциала каждого учащегося.

Литература:

1. Аристова, А.С. Использование чат-ботов в образовательном процессе / А.С. Аристова, Ю.С. Безносюк, П.К. Ведикер [и др.] // Цифровая трансформация общества, экономики, менеджмента и образования. – Екатеринбург: Ústav personalistiky, 2020. – С. 95-99

2. Быков, А.А. Оценка эффективности применения чат-бота как информационной поддержки преподаваемой дисциплины / А.А. Быков, О.М. Киселева // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 1. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=31481 (дата обращения: 28.09.2025)

3. Гохберг, Л.М. Образование в цифрах: 2022: краткий стат. сб. / Л.М. Гохберг, Л.Б. Кузьмичева, О.К. Озерова [и др.]. – Москва: НИУ ВШЭ, 2022.

4. Даггэн, С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения: аналит. записка ИИТО ЮНЕСКО / С. Даггэн; под ред. С.Ю. Князева; пер. с англ. А.В. Паршакова. – Москва: Институт ЮНЕСКО по информ. технологиям в образовании, 2020. – 44 с.

5. Информационные технологии в системе образования в условиях цифровой трансформации / под ред. Е.В. Полеховой. – Санкт-Петербург: СПбЦОКОиИТ, 2021. – 162 с. – URL: https://rcokoit.ru/data/library/1327.pdf (дата обращения: 09.11.2025)

6. Искусственный интеллект в обучении // Словарь-справочник по корпоративному обучению. – URL: https://sberuniversity.ru/edutech-club/glossary/936/ (дата обращения: 01.11.2025)

7. Искусственный интеллект в обучении. Обзор мнений российских и зарубежных экспертов в области цифрового обучения // Diantec.ru. – URL: https://diantec.ru/learning/primery-ispolzovaniya-metodov-iskusstvennogo-intellekta-vobuchenii (дата обращения: 09.11.2025)

8. Колыхматов, В.И. Новые возможности и обучающие ресурсы цифровой образовательной среды / В.И. Колыхматов. – Санкт-Петербург: ЛОИРО, 2020. – 157 с. – URL: https://loiro.ru/files/pages/elibrary_44026172_59096200.pdf (дата обращения: 09.11.2025)

9. Курбанмагомедов, А.К. Цифровые трансформации современного учителя / А.К. Курбанмагомедов, М.Г. Мухидинов, Г.А. Магомедов // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 2(105). – С. 332-334
10. Мухидинов, М.Г. Проблемы использования проектного подхода в условиях актуализации цифровых технологий в образовании / М.Г. Мухидинов, М.А. Гадаборшева, Г.А. Магомедов // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-4. – С. 116-119
11. Чагдурова, Э.Д. Социализация личности в цифровом социуме / Э.Д. Чагдурова, Х.А. Магомерзаев, М.Г. Мухидинов // Ежегодная итоговая научно-практическая конференция научно-педагогических работников: сб. материалов конф. – Грозный, 2023. – С. 24-28
12. Чат-боты и искусственный интеллект: конец живого общения? // Сберуниверситет. – URL: https://sberuniversity.ru/edutech-club/journals/951/ (дата обращения: 09.11.2025)
13. Global Digital 2022: вышел ежегодный отчёт об интернете и социальных сетях – главные цифры. – 2022. – URL: https://www.sostav.ru/publication/we-are-social-i-hootsuite-52472.html (дата обращения: 28.10.2025)
14. Lynch, M. Seven Ways Educators Can Use Artificial Intelligence / M. Lynch // The Tech Edvocate. – 2019. – URL: https://www.thetechedvocate.org/seven-ways-educators-can-use-artificial-intelligence/ (дата обращения: 04.11.2025)

Педагогика

УДК 37

магистрант Курочкина Емилия Эдуардовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
социальный педагог, учитель биологии/географии
Муниципальное бюджетное образовательное учреждение «Школа №15» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. Данная работа посвящена исследованию эффективности театрализации как средства развития социальных навыков у учащихся начальных классов. В ходе исследования подробно рассматриваются основные психолого-педагогические подходы и конкретные методики внедрения театрализованных элементов в образовательную практику. Особое внимание уделяется анализу влияния данного метода на развитие эмпатии, позволяющей детям лучше понимать чувства и мотивы окружающих. Исследуется также положительное воздействие театрализации на формирование вербальных и невербальных коммуникативных умений. Доказывается, что совместная творческая деятельность в рамках постановок способствует улучшению межличностных отношений в детском коллективе. Театрализация выступает мощным инструментом для формирования адекватной позитивной самооценки у младших школьников. Она также целенаправленно развивает эмоциональный интеллект, обучая детей распознавать и управлять своими эмоциями. Важным результатом является и формирование устойчивых навыков сотрудничества, умения договариваться и работать в команде. Совокупность этих факторов, развиваемых через театрализованную деятельность, является фундаментом для успешной социализации младших школьников и их гармоничного интеграции в общество. Таким образом, работа подтверждает, что театрализация представляет собой комплексный и высокоэффективный педагогический ресурс.
Ключевые слова: социальные навыки, младший школьный возраст, театрализованные методы, коммуникация, эмпатия, социализация, развитие личности.
Annotation. This work is dedicated to studying the effectiveness of using theatrical activities as a means of developing social skills in primary school students (grades 1-4). The research examines the main psychological and pedagogical approaches and specific methodologies for integrating theatrical elements into educational practice. Particular attention is paid to analyzing the method's influence on the development of empathy, which allows children to better understand the feelings and motives of others. The positive impact of theatrical activities on the formation of verbal and non-verbal communication skills is also investigated. It is proven that collaborative creative work within productions helps improve interpersonal relationships within the children's group. Furthermore, theatricalization serves as a powerful tool for forming an adequate, positive self-esteem in younger students. It also purposefully develops emotional intelligence, teaching children to recognize and manage their emotions. An important result is the formation of stable collaboration skills, the ability to negotiate and work in a team. The combination of these factors, developed through theatrical activities, forms the foundation for the successful socialization of primary school children and their harmonious integration into society. Thus, the study confirms that theatricalization represents a comprehensive and highly effective pedagogical resource.
Key words: social skills, primary school age, theatrical methods, communication, empathy, socialization, personality development.

Введение. В условиях динамично меняющегося мира, характеризующегося высокой степенью неопределенности и стремительным развитием информационных технологий, социальные навыки приобретают первостепенное значение для успешной адаптации и всестороннего развития личности ребенка. Современное общество предъявляет высокие требования к способности индивида эффективно взаимодействовать с окружающими, устанавливать и поддерживать межличностные отношения, работать в команде, разрешать конфликты, адаптироваться к новым условиям и принимать ответственные решения. Социальные навыки, включающие в себя коммуникативные умения, способность к эмпатии, навыки сотрудничества и саморегуляции, являются необходимым условием для успешной социализации, интеграции в общество и достижения личного благополучия. В контексте современного начального образования театрализация выступает эффективным полифункциональным инструментом развития социальных навыков у обучающихся начальной школы, поскольку создает уникальную ситуацию «проживания» и осмысления социальных взаимодействий в безопасной игровой среде. В процессе подготовки и инсценирования литературных произведений или специально смоделированных педагогических ситуаций младшие школьники целенаправленно осваивают ключевые коммуникативные компетенции: вербальные (обогащение словаря, построение диалога, аргументация) и невербальные (язык жестов, мимики, интонации), а также развивают эмпатию через идентификацию с персонажем и понимание его мотивов. Коллективный характер театрализованной деятельности, требующий распределения ролей, согласования действий и совместного достижения творческого результата, напрямую формирует навыки кооперации, разрешения конфликтов и ответственного отношения к

общему делу, что в совокупности закладывает прочный фундамент для успешной социальной адаптации ребенка. Ключевой нормативной основой для интеграции театрализации в образовательный процесс современной российской школы выступает ФГОС НОО, который в рамках реализации программ урочной и внеурочной деятельности закрепляет необходимость достижения личностных и метапредметных результатов, непосредственно связанных с социальным развитием обучающихся. Согласно ФГОС, школа обязана создать условия для формирования коммуникативной компетенции, готовности к сотрудничеству, а также развития творческих способностей учащихся, что делает театрализацию не просто педагогическим приемом, а стратегическим ресурсом, соответствующим нормативным требованиям. Правовое поле для данной деятельности конкретизируется в Федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации», подчеркивающем важность целостного развития личности, а также в Концепции преподавания предметной области «Искусство», которая прямо рекомендует использовать потенциал театрального творчества для решения образовательных и воспитательных задач, тем самым обеспечивая нормативно-правовую легитимность и целесообразность применения театрализованных технологий в учебном плане.

В эпоху глобализации и цифровизации, когда межличностное общение все чаще переносится в виртуальную среду, возрастает риск дефицита реального социального опыта и затруднений в формировании адекватных социальных навыков. Умение устанавливать эмоциональный контакт, понимать невербальные сигналы, проявлять сочувствие и оказывать поддержку становится особенно ценным и востребованным. Развитые социальные навыки позволяют ребенку успешно адаптироваться к различным социальным ситуациям, строить гармоничные отношения с окружающими, справляться со стрессом и негативными эмоциями, а также эффективно реализовывать свой потенциал в учебе, работе и личной жизни [1].

Изложение основного материала статьи. Младший школьный возраст (7-11 лет) является сенситивным периодом для формирования ключевых социальных навыков, определяющих дальнейшее развитие личности ребенка. В этот период происходит интенсивное освоение социальных ролей, расширение круга общения, формирование самосознания и моральных норм. Дети активно учатся взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, усваивают правила поведения в различных социальных ситуациях, осваивают навыки коммуникации, сотрудничества, эмпатии и саморегуляции [2]. Именно в младшем школьном возрасте закладываются основы межличностных отношений, формируются социальные установки и модели поведения, которые оказывают долгосрочное влияние на дальнейшую социализацию и адаптацию личности. Недостаточное развитие социальных навыков в этот период может привести к трудностям в общении, социальной изоляции, проблемам в учебе, конфликтам с окружающими, снижению самооценки и развитию негативных эмоциональных состояний.

Особую значимость приобретает навык коммуникации, позволяющих ребенку эффективно общаться, выражать свои мысли и чувства, понимать других людей. Развитие эмпатии – способности сопереживать и понимать эмоциональное состояние других – способствует установлению доверительных отношений и формированию чувства общности. Кооперативные навыки – умение работать в команде, договариваться, распределять роли и принимать совместные решения – необходимы для успешной учебной деятельности и социальной интеграции. Навыки саморегуляции – умение контролировать свои эмоции и поведение, планировать свою деятельность и достигать поставленных целей – обеспечивают адаптацию к требованиям школьной среды и способствуют развитию самостоятельности и ответственности.

Современная педагогика находится в постоянном поиске эффективных инструментов и методов, способствующих развитию социальных навыков у детей младшего школьного возраста. Традиционные формы обучения, ориентированные на передачу знаний и развитие когнитивных способностей, часто оказываются недостаточными для формирования социальных компетенций. Необходим поиск инновационных подходов, учитывающих возрастные особенности детей, их интересы и потребности, а также специфику развития социальных навыков в младшем школьном возрасте.

Эффективные педагогические инструменты должны обеспечивать активное включение детей в социальные взаимодействия, создание ситуаций, требующих применения социальных навыков, моделирование реальных жизненных ситуаций, а также предоставление возможности для рефлексии и анализа собственного социального опыта. Особую ценность представляет использование театрализованной деятельности, которая сочетает в себе элементы игры, творчества и социального взаимодействия, предоставляя уникальные возможности для развития коммуникативных, эмпатических, кооперативных и само регулятивных навыков у младших школьников. Театрализация позволяет детям экспериментировать с различными социальными ролями, проживать различные эмоциональные состояния, разрешать конфликтные ситуации и приобретать опыт успешного социального взаимодействия [8]. На данном этапе развития детей в возрасте 7-11 лет происходят значительные изменения в когнитивной, эмоциональной и социальной сферах, которые в совокупности формируют основы их социального поведения и взаимодействия.

В когнитивной области наблюдается переход от наглядно-образного мышления к словесно-логическому, что ведет к повышенной концентрации внимания, развитию произвольных форм памяти и умению более эффективно усваивать информацию. Эти изменения повышают способность к пониманию социальных правил, мотивов поведения окружающих, позволяют анализировать поступки других и строить собственные действия на основе полученных знаний. Особое значение приобретает развитие рефлексии, которая способствует оценке собственного поведения и его коррекции, что является важным компонентом формирования навыков межличностного взаимодействия [3]. В эмоциональной сфере происходит активное развитие самосознания и формирование устойчивой позитивной самооценки. В этот период дети начинают испытывать такие эмоции, как долг, ответственность, справедливость, что способствует внутренней мотивации к социальной гармонии.

Развивающаяся эмпатия и способность к сопереживанию увеличивают чувствительность к эмоциональному состоянию окружающих и улучшают навыки межличностного сотрудничества. В социальном плане происходит расширение круга общения и рост роли сверстников в жизни ребенка. Детям свойственно лучше усваивать социальные нормы и правила, выражая свои потребности через социальные мотивы и установки. Семья и школа выполняют ключевую роль в формировании ценностей, способствуют развитию коммуникативных умений и навыков взаимодействия. В этот период учебная деятельность становится основной формой активности, однако игровой процесс сохраняет актуальность как средство освоения социальных ролей, правил взаимодействия и развития коммуникативных навыков, что вместе создает полноценный социальный опыт ребенка [3; 4].

Театрализация как педагогический инструмент представляет собой организационно-педагогическую форму, основанную на использовании элементов театрального искусства, таких как игры, драматизации и инсценировки, для достижения образовательных и воспитательных целей. Эта методика обладает интегративным характером, объединяя компоненты различных видов искусства и педагогических технологий, что способствует развитию у детей творческих способностей, коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта, а также формированию позитивной самооценки и социальной компетентности [5].

Эмоциональный аспект театрализации позволяет детям выразить и пережить широкий спектр эмоций, что способствует формированию у них навыков распознавания и управления своими чувствами, а также развития эмпатии и умения

сопереживать окружающим. Такой опыт существенно влияет на развитие эмоционального интеллекта и способствует улучшению межличностных взаимодействий [6]. Творческий характер данной деятельности мотивирует детей к активному участию, стимулируя их воображение и способность к самостоятельному созданию спектаклей и сценариев. В социальном аспекте театрализация способствует укреплению командного духа, развитию навыков коммуникации, коллаборации и совместной работы как среди учащихся, так и педагогов [7; 8].

Использование ролевых игр по сценарию, моделирующих ситуации разрешения конфликтов, способствует закреплению у детей навыков переговоров, эмпатии и конструктивного взаимодействия. В данном возрасте дети восприимчивы к социальному опыту и активно усваивают нормы и правила поведения, что закладывает фундамент для дальнейшей адаптации к школьной жизни и профессиональной деятельности. Развитие социальных навыков в младшем школьном возрасте служит профилактикой таких проблем, как агрессия, буллинг, социальная изоляция и депрессия, способствуя формированию гармоничной и всесторонне развитой личности, способной к успешному взаимодействию с окружающим миром [9]. Дополнительно, занятия театрализацией способствуют развитию у детей уверенности в себе, так как выступления перед аудиторией помогают преодолеть страх публичных выступлений, повысить самооценку и укрепить внутреннюю уверенность. Творческая деятельность, включающая театрализованные игры, стимулирует развитие креативности и воображения, способность к импровизации и нестандартному мышлению.

В процессе репетиций и выступлений дети учатся контролировать свои эмоции, соблюдать правила и инструкции, что способствует развитию навыков саморегуляции. Важную роль в формировании этих навыков играет игровая деятельность: в младшем школьном возрасте игра является ведущей формой познавательной и социальной активности. Театрализация, основанная на игровых приемах, таких как ролевые и драматические игры, создает у детей игровую атмосферу, которая раскрепощает их, снимает психологические барьеры и активизирует их творческий потенциал [9]. Использование игровых методов в театрализованных занятиях позволяет формировать у детей навыки коммуникации, взаимодействия и разрешения конфликтов в игровой и доступной форме, что делает этот процесс эффективным и естественным для их возрастных особенностей [2].

В рамках разработанной и апробированной авторской программы театрализованных занятий, предназначенной для детей 1-4 классов, была создана системная методика содействия развитию ключевых социальных навыков у младших школьников. Модель программы предусматривает реализацию комплекса мероприятий, включающих игровые методы, ролевые игры, дискуссии и инсценировки, направленных на формирование у детей способности к эффективному вербальному и невербальному выражению своих мыслей и чувств, развитию навыков активного слушания и понимания окружающих, а также овладению стратегиями разрешения конфликтных ситуаций [4]. Особое внимание уделяется развитию командной работы, эмпатии и уверенности в себе, что способствует повышению социальной компетентности и психологического комфорта участников. Структурно программа разделена на четыре модуля, каждый из которых содержит десять занятий, охватывающих важнейшие темы, такие как знакомство и коммуникация, эмоции, работа в коллективе и разрешение конфликтных ситуаций. Основные принципы реализации программы базируются на учете возрастных особенностей детей, индивидуализированном подходе, активных формах работы и создании благоприятной, безопасной среды, способствующей самостоятельности учащихся. В ходе апробации в условиях школы № 15 полученные результаты демонстрируют положительную динамику развития коммуникативных умений, эмпатии, снижение конфликтности и повышение уровня уверенности детей, что подтверждает эффективность выбранной методики и её адаптивность к учебной практике начальной школы.

Эффективность применения театрализации для развития социальных навыков у младших школьников во многом зависит от правильной организации педагогических условий, включающих организационные, психолого-педагогические и социально-педагогические аспекты [1]. Организационные условия подразумевают систематичность и последовательность занятий, а также наличие необходимого материально-технического оснащения, такого как костюмы, декорации и музыкальные инструменты. Квалифицированный педагог, обладающий знаниями в области театральной педагогики и психологии, играет ключевую роль в обеспечении успешного процесса, что требует соответствующего кадрового обеспечения. Психолого-педагогические условия требуют учета возрастных и индивидуальных особенностей детей, а также создания благоприятной, поддерживающей атмосферы, в которой дети чувствуют себя комфортно и безопасно, свободно выражая эмоции и мысли [5].

Выводы. Разработанная и апробированная авторская программа театрализованных занятий продемонстрировала положительную динамику в развитии социальных навыков обучающихся. Результаты апробации подтвердили эффективность используемых методов и форм работы, а также важность создания благоприятной и поддерживающей атмосферы на занятиях. Предложенная систематизация педагогических условий, включающая организационные, психолого-педагогические и социально-педагогические аспекты, позволяет обеспечить максимальную эффективность применения театрализации в образовательном процессе. Реализация этих условий способствует формированию гармоничной и социально адаптированной личности, готовой к успешному взаимодействию с окружающим миром. Таким образом, использование театрализации в работе с младшими школьниками является перспективным направлением, требующим дальнейшего изучения и развития. Полученные результаты могут быть использованы в практике работы педагогов и психологов, занимающихся развитием социальных навыков у детей младшего школьного возраста.

Литература:

1. Афанасенкова, Е.Л. Театральная деятельность как средство развития эстетического восприятия и художественно-творческих способностей детей младшего школьного возраста / Е.Л. Афанасенкова, Н.В. Фаттахова // Современная психология образования: проблемы и перспективы развития: сб. материалов Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием (Екатеринбург, 15 декабря 2016 года). – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2017. – С. 78-92. – EDN ZDCCFR

2. Букатов, В.М. Театральные технологии в гуманизации процесса обучения школьников: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.02 / В.М. Букатов. – Москва, 2001. – 33 с. – EDN SXWMJF

3. Казанцева, Г.А. К обсуждению реализации инициативы школьного театра / Г.А. Казанцева, Н.С. Шиловская, О.А. Сизова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-4. – С. 158-160. – EDN ABKTEU

4. Князева, Г.Л. Театральные технологии в общем и музыкально-педагогическом образовании / Г.Л. Князева // Стратегия развития образовательного пространства в контексте интеграции культуры и искусства: коллективная монография / Моск. гор. пед. ун-т, Ин-т культуры и искусств, каф. вокала и хорового дирижирования. – Москва: Перо, 2016. – С. 92-97. – EDN WHLKWR

5. Старовит, Е.А. Театральные технологии как важный способ развития креативности ребенка в полихудожественной образовательной среде / Е.А. Старовит, А.А. Шабанова // Научный форум: педагогика и психология: сб. статей по материалам IV Междунар. заоч. науч.-практ. конф. (Москва, 06-16 января 2017 года). – Москва: Междунар. центр науки и образования, 2017. – Т. 2. – № 4. – С. 61-65. – EDN XYBFWT

6. Стрельцова, А.Д. Понятие театральных технологий и особенности применения в старшей школе / А.Д. Стрельцова //

Наука и инновации в XXI веке: актуальные вопросы, открытия и достижения: сб. статей XIX Междунар. науч.-практ. конф. В 2 ч. (Пенза, 12 июня 2020 года). – Пенза: Наука и Просвещение, 2020. – Ч. 2. – С. 132-134. – EDN UBJAWP

7. Шиловская, Н.С. К вопросу о содержании понятия «театральные технологии» / Н.С. Шиловская, О.А. Сизова, Г.А. Казанцева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-2. – С. 420-422

8. Мудрик, А.В. Социализация человека / А.В. Мудрик. – М.: Академия, 2006. – 304 с.

9. Шиловская, Н.С. Педагогический потенциал документального театра / Н.С. Шиловская, Н.А. Качалова // Образование в цифровую эпоху: опыт, проблемы и перспективы: сб. статей по материалам Междунар. науч.-практ. конф. преподавателей, студентов, аспирантов, докторантов и заинтересованных лиц (Нижний Новгород, 23-24 декабря 2024 года). – Нижний Новгород: Мининский ун-т, 2024. – С. 68-70. – EDN SQLCWR

10. Шиловская, Н.С. Роль семейного театра в укреплении семейных отношений и развитии взаимопонимания между поколениями / Н.С. Шиловская, А.В. Голубчикова // Культура, образование и искусство: традиции и инновации: сб. статей по материалам VII Всерос. науч.-практ. конф. (Нижний Новгород, 22 марта 2024 года). – Нижний Новгород: Нижегородский гос. пед. ун-т им. К. Минина, 2024. – С. 113-115. – EDN EXVXAJ

Педагогика

УДК 373

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

ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена анализу инновационных подходов к организации взаимодействия школы и семьи в условиях цифровой трансформации образования. Авторы рассматривают ключевые трудности, возникающие при использовании цифровых технологий, включая цифровое неравенство, дефицит времени у педагогов и отсутствие устойчивой системы оценки эффективности взаимодействия. В исследовании представлен педагогический эксперимент, направленный на повышение родительской вовлечённости посредством применения разработанных педагогических условий. Описан комплекс мероприятий, включающий внедрение информационно-коммуникационных технологий (ИКТ), обеспечение информационной прозрачности и использование активных форм взаимодействия. Важным компонентом комплекса стала совместная выработка правил коммуникации между школой и родителями. Значимую роль сыграло также повышение педагогической культуры родителей. По итогам эксперимента зафиксирован значительный рост всех показателей взаимодействия. Это свидетельствует о переходе к партнёрской модели «школа – родители» в условиях цифровой трансформации. Качественный анализ открытых ответов подтвердил повышение доверия, добровольности и инициативности родителей. Сделан вывод о необходимости системной организационной поддержки для устойчивого внедрения инновационных технологий во взаимодействие образовательной организации и семьи.

Ключевые слова: родительская вовлечённость; цифровая трансформация образования; взаимодействие школы и семьи; педагогические условия; информационная прозрачность; информационно-коммуникационные технологии; партнерство; активные формы взаимодействия; коммуникация; инновационные технологии.

Annotation. Este artículo analiza enfoques innovadores para organizar las interacciones entre la escuela y la familia en el contexto de la transformación digital de la educación. Los autores examinan los principales desafíos derivados del uso de las tecnologías digitales, como la brecha digital, las limitaciones de tiempo del profesorado y la falta de un sistema sostenible para evaluar la eficacia de las interacciones. El estudio presenta un experimento pedagógico destinado a aumentar la participación parental mediante el uso de condiciones pedagógicas desarrolladas. Se describe un conjunto de medidas, que incluyen la introducción de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), la garantía de la transparencia informativa y el uso de formas activas de interacción. Un componente clave de este conjunto de medidas fue el desarrollo conjunto de normas de comunicación entre la escuela y los padres. La mejora de las habilidades pedagógicas de los padres también desempeñó un papel importante. Los resultados del experimento mostraron un aumento significativo en todos los indicadores de interacción, lo que indica una transición hacia un modelo de colaboración entre la escuela y los padres en el contexto de la transformación digital. Un análisis cualitativo de las respuestas abiertas confirmó un aumento de la confianza, la voluntariedad y la iniciativa parental. Se concluye que es necesario un apoyo organizativo sistémico para la implementación sostenible de tecnologías innovadoras en las interacciones entre las organizaciones educativas y las familias.

Key words: parental involvement; digital transformation of education; school-family interaction; pedagogical conditions; information transparency; information and communication technologies; partnership; active forms of interaction; communication; innovative technologies.

Введение. Современное образовательное пространство уже не ограничивается школой: родители переходят от роли наблюдателей к роли активных участников, формирующих индивидуальные траектории развития ребенка. Эта тенденция опирается на идеи осознанного родительства и закреплена нормативно, в частности в ст. 44 Федерального закона № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [3], подчёркивающей важность взаимодействия всех участников образовательных отношений.

В этих условиях понятие «родительская вовлечённость» расширяется: вместо реагирования на инициативы школы оно включает инициативную, осознанную и ценностно мотивированную активность семьи в образовании ребёнка. Родительская вовлечённость рассматривается как многомерный конструкт, объединяющий поддержку учебной деятельности дома, участие в жизни школы и согласование образовательных ожиданий, обеспечивая целостность воспитательного пространства [1].

Однако, несмотря на многомерный и потенциально высокий развивающий эффект родительской вовлечённости, её реализация на практике осложнена рядом системных барьеров, что особенно заметно в условиях цифровизации образования.

Цифровая трансформация, отражённая в Стратегии развития образования до 2030 года [4], усиливает ожидания родителей в части информированности и участия, хотя школа не всегда системно использует доступные технологические инструменты. Модель взаимодействия семьи и школы эволюционировала от передачи ответственности за воспитание образовательной организации к признанию семьи равноправным партнёром [2].

На практике эффективность взаимодействия образовательной организации с родителями в условиях цифровой трансформации сталкивается с рядом объективных трудностей. Во-первых, отсутствует единая и валидированная система критериев оценки результативности такого взаимодействия. Как отмечает Р.М. Эхаева, в настоящее время не разработаны универсальные подходы, позволяющие объективно измерить эффективность применения инновационных методов работы с родителями, что усложняет сравнительный анализ различных практик [5].

Так же, сохраняется противоречие между декларируемой необходимостью партнерства «школа–семья» и традиционной моделью взаимодействия, которая по-прежнему носит формальный характер. Многие родители воспринимают участие в мероприятиях как обязанность, а не как возможность совместного решения задач развития ребенка, что существенно снижает мотивированность к сотрудничеству.

В-третьих, внедрение цифровых технологий, направленное на повышение качества коммуникации, сопряжено с риском усиления цифрового неравенства. Различия в уровне цифровой грамотности, доступе к интернету и современным устройствам затрудняют полноценное участие части семей в школьном информационном пространстве.

В-четвертых, педагоги испытывают высокую нагрузку и дефицит времени, из-за чего реализация инновационных форматов взаимодействия (мастер-классы, проектные сессии, тренинги) требует дополнительной методической и организационной поддержки.

Наконец, одной из ключевых проблем является сложность получения достоверной обратной связи. Родители нередко избегают честных оценок, опасаясь негативных последствий для ребенка или чувствуя дискомфорт при обсуждении профессиональных действий педагога. Это искажает картину реального состояния взаимодействия.

Изложение основного материала статьи. Для анализа эффективности применения инновационных технологий и определения исходного уровня родительской вовлеченности нами был организован педагогический эксперимент, основанный на выделении трех уровней вовлеченности родителей: высокий (партнерские отношения), средний (периодическое сотрудничество) и низкий (формальное взаимодействие), включающий три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

На базе МБОУ «Лицей № 48» г. Калуги было опрошено 58 родителей учащихся 3 классов (по одному представителю от каждой семьи). Для диагностики использовались три авторские методики (Н.И. Москвина, Е.А. Бердничевская, Н.Н. Романова), адаптированные для обучающихся третьих классов и объединенные в единый анкетный бланк. Анкета включала вопросы, соответствующие четырем критериям эффективности взаимодействия:

1. Частота и интенсивность участия родителей.
2. Организованность и наличие каналов обратной связи.
3. Характер взаимодействия (мотивация, добровольность).
4. Качество коммуникаций.

Каждый критерий оценивался по трехбалльной шкале, где:
3 балла – высокий уровень;
2 балла – средний уровень;
1 балл – низкий уровень.
По итогам обработки анкет были получены данные, представленные в Таблице 1.

Таблица 1

Результаты анкетирования на констатирующем этапе

Раздел анкеты	Критерии эффективности взаимодействия образовательной организации с родителями	КГ	ЭГ	Общий средний балл
1 (вопросы № 1-5)	Критерий 1. Частота и интенсивность участия	1,86	1,90	1,88
2 (вопросы № 7-11)	Критерий 2. Организованность и обратная связь	1,62	1,69	1,66
3 (вопросы № 13-15)	Критерий 3. Характер взаимодействия	2,03	2.10	2,07
4 (вопросы № 17-20)	Критерий 4. Качество коммуникаций	2,14	2,21	2,18

Полученные результаты показывают отсутствие статистически значимых различий между двумя классами, что позволяет рассматривать их как однородные группы. Наиболее низкие показатели выявлены по критерию «Организованность и обратная связь», где большая часть родителей отметила отсутствие системных каналов коммуникации и непрозрачность принимаемых решений. Наиболее высокие значения зафиксированы по критерию «Качество коммуникаций»: родители в целом положительно оценивают эмоциональный фон и понятность сообщений, хотя им часто не хватает содержательности и глубины. Критерии 1 и 3 отражают потенциал для повышения активности родителей при создании более удобных и мотивирующих форм взаимодействия.

Анализ открытых ответов позволил выделить пять наиболее значимых проблемных зон:

1. Отсутствие единого удобного канала связи.
2. Информационная непрозрачность и позднее информирование о мероприятиях.
3. Формальный характер родительских собраний и отсутствие интерактивных форматов.
4. Неопределенность правил коммуникации между родителями и педагогами.
5. Недостаток практико-ориентированной поддержки родителей по вопросам воспитания и обучения.

Родители обоих классов отметили, что готовы к более активному участию при создании более удобных условий и форм взаимодействия, соответствующих их возможностям и интересам.

Проведенный анализ констатирующего этапа исследования показал, что в обоих классах преобладает средний уровень родительской вовлеченности, характеризующийся периодическим участием и формальными коммуникациями. Это позволило сформировать экспериментальную и контрольную группы для формирующего этапа исследования.

Полученные результаты определили направления дальнейшей работы: обеспечение информационной прозрачности, внедрение удобных цифровых каналов, разработка гибких форматов взаимодействия и создание регламента коммуникации. Эти меры станут основой формирующего этапа эксперимента.

На основе данных констатирующего этапа был разработан и реализован план инновационных преобразований во взаимодействии с родителями учащихся экспериментальной группы в течение сентября – октября 2025 года. Работа велась последовательно и системно, в соответствии с пятью выделенными педагогическими условиями: использованием информационно-коммуникационных технологий, обеспечением информационной прозрачности, активным вовлечением

родителей, совместной выработкой правил взаимодействия и повышением педагогической культуры родителей. Инициатором изменений выступил классный руководитель при поддержке администрации школы, при этом родители проявили высокую готовность к со-проектированию и участию в обновлённых форматах работы.

1. Внедрение информационно-коммуникационных технологий. На первом этапе были организованы три специализированных канала в мессенджере MAX: «объявления», «диалог» и «инициативы». Разделение потоков информации позволило снизить количество уточняющих вопросов, убрать информационный шум и обеспечить структурированную подачу сведений. Уже в первые недели было отмечено повышение активности родителей: увеличилось число добровольных инициатив, предложений, уточняющих сообщений. Возникли затруднения у отдельных родителей, однако после короткой индивидуальной поддержки они успешно включились в цифровое взаимодействие.

2. Обеспечение информационной прозрачности. Следующим шагом стало создание единого информационного документа на четверть, включающего календарь событий, контакты ответственных, разъяснения учебных тем и примеры обратной связи. Появление этого документа позволило существенно снизить число организационных недоразумений и повысить предсказуемость взаимодействия. Особую ценность для родителей имела рубрика «Что проходим и зачем это нужно», сделавшая образовательный процесс более понятным и осмысленным.

3. Активные формы взаимодействия с использованием инновационных технологий. Третье педагогическое условие было реализовано через проведение четырёх разноформатных мероприятий: онлайн-встречи «Родительский час», семейного квеста с QR-технологиями, фотомарафона «Наше утро» и онлайн-голосования по темам будущих встреч. Важным результатом стало расширение круга участников: если ранее активность проявляли преимущественно мамы, то в квесте участвовали девять отцов и три бабушки. Фотомарафон стимулировал горизонтальное общение родителей между собой, а голосование сформировало культуру согласованного принятия решений, усилив ощущение партнерства.

4. Совместная выработка правил взаимодействия. На основе идей, собранных в чатах, был проведён воркшоп по созданию свода правил коммуникации. В ходе обсуждения наблюдалось снижение напряжённости, усиление взаимного уважения и формирование общей ответственности за качество взаимодействия. Итоговый документ был утверждён коллективно и стал опорой для дальнейшей совместной работы.

5. Повышение педагогической культуры родителей. Пятый блок включал проведение мини-мастерских по мотивации, активному слушанию и цифровой гигиене, а также регулярный обмен ресурсами по воспитанию и досугу. Родители отмечали практическую пользу мероприятий — многие начали применять обсуждаемые техники, что подтверждалось примерами на встречах. В классе сформировалась инициативная группа из семи родителей, самостоятельно организовавшая подготовку к осеннему празднику.

По результатам эксперимента были зафиксированы значимые позитивные изменения: взаимодействие стало более уважительным, предсказуемым и содержательным. Родители перестали быть пассивными получателями информации и стали активными со-организаторами школьной жизни. На основе успешного опыта был сформирован годовой план из 16 мероприятий (по четыре на каждую четверть), включающих онлайн-встречи, квесты, фотомарафоны, тренинги, акции, родительские мастерские и голосования в цифровом формате, с которыми можно познакомиться в Таблице 2.

Таблица 2

Мероприятия с использованием инновационных технологий для взаимодействия с родителями

№	Мероприятие	Формат
1 четверть		
1.	Онлайн-встреча «Родительский час»	Онлайн трансляция через Яндекс.Телемост
2.	Семейный квест с использованием QR-технологий	Очно в школе вместе с детьми
3.	Фотомарафон «Наше утро»	Онлайн-акция в течение недели
4.	Онлайн-голосование за темы будущих встреч	Заполнение Яндекс Формы заочно
2 четверть		
5.	Онлайн-встреча «Родительский час: Эмоции младшего школьника»	Онлайн-трансляция через платформу «Яндекс Телемост»
6.	Семейный квест «История школы» с использованием QR-технологий	Очное мероприятие в школе в выходной день
7.	Фотомарафон «Наш семейный досуг»	Онлайн-акция в течение недели
8.	Онлайн-голосование за формат празднования нового года	Заполнение Яндекс Формы заочно
3 четверть		
9.	Мастерская «Активное слушание: как услышать ребенка?»	Очный тренинг в школе во вторую половину дня
10.	Выставка «Что мы читаем дома?»	Онлайн-акция в социальной сети в течении недели
11.	Собрание-диалог «Как помочь с домашним заданием без конфликтов?»	Онлайн трансляция через Яндекс.Телемост
12.	Проект «Моя профессия»: мастер-классы от родителей	Серия очных занятий в течение месяца
4 четверть		
13.	Тренинг «Цифровая гигиена и безопасность детей в интернете»	Очное занятие с приглашенным специалистом
14.	Акция «Добрые дела вместе»	Организация пункта сбора в школе силами родителей
15.	Рефлексивный круг «Итоги учебного года»	Онлайн-акция в виде создания общего видео
16.	Онлайн-голосование за идеи летнего времяпровождения	Заполнение Яндекс Формы заочно

Сравнение данных на констатирующем и контрольном этапах показало существенную разницу между динамикой показателей в двух группах.

В экспериментальной группе произошли системные положительные изменения:

- Организованность и обратная связь выросли с 1,69 до 2,72. Родители начали получать своевременную информацию, исчез «информационный шум», заработал механизм прозрачного планирования.
- Частота участия увеличилась с 1,90 до 2,58. Семейные квесты, фотомарафоны, онлайн-встречи привлекли даже тех родителей, которые ранее избегали участия в школьных делах.
- Характер взаимодействия вырос с 2,10 до 2,69. Родители стали не только участвовать, но и инициировать мероприятия.

- Качество коммуникаций повысилось с 2,21 до 2,88. Общение стало конструктивным, уважительным, своевременным.

Качественный анализ ответов родителей подтверждают количественные данные:

- исчезли жалобы на позднее информирование;
- усилилось чувство общности: «квест объединил семьи», «фотомарафон помог познакомиться друг с другом»;
- появились новые мотивы участия: «хочу участвовать, потому что чувствую свою причастность»;
- увеличилось число инициативных предложений.

Результаты исследования подтверждают, что внедрение комплекса педагогических условий позволяет:

- устранить информационные барьеры;
- сформировать доверительную атмосферу;
- повысить качество цифрового и очного взаимодействия;
- трансформировать модель общения «школа – родители» в модель «школа -родители».

Однако выявлен ряд факторов, затрудняющих устойчивое применение инноваций:

1. цифровое неравенство родителей;
2. перегруженность учителей, отсутствие компенсации за инновационную деятельность;
3. дефицит методической поддержки;
4. сопротивление части родителей новым форматам;
5. необходимость дифференцированного подхода (цифровые и офлайн-альтернативы).

Выводы. Реализация разработанного комплекса педагогических условий обеспечивает значимое повышение родительской вовлечённости и переводит взаимодействие школы и семьи на уровень устойчивого партнёрства.

Для расширения практики организации инновационного взаимодействия требуются и другие важные организационные условия:

- перераспределение нагрузки учителя;
- внутренняя школьная поддержка (координатор, библиотека сценариев, регламенты);
- регулярные консультации психолога и ИТ-специалистов;
- администрирование инновационной деятельности;
- постепенность внедрения.

Внедрение инновационных технологий при наличии системной поддержки может стать устойчивой практикой образовательной организации, позволяющей создать целостное и продуктивное образовательное пространство «школа — семья».

Литература:

1. Любицкая, К.А. Родительская вовлечённость в формирование образовательного пространства детей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / К.А. Любицкая. – 2020. – 159 с. – EDN WMMRKQ

2. Мерцалова, Т.А. Родительское участие в управлении… и не только! / Т.А. Мерцалова, М.Е. Гошин // Народное образование. – 2015. – № 8(1451). – С. 78-83. – EDN VHWVWV

3. Об образовании в Российской Федерации: Федеральный закон № 273-ФЗ от 29 декабря 2012 г. // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 21.11.2025)

4. О внесении изменений в государственную программу Российской Федерации «Развитие образования»: постановление Правительства РФ № 1642 от 26 декабря 2017 г. // КонсультантПлюс. – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_224848/ (дата обращения: 21.11.2025)

5. Эхаева, Р.М. Методы формирования педагогической культуры родителей в образовательном пространстве depa: цифровая трансформация и новейшие технологии / Р.М. Эхаева // Управление образованием: теория и практика. – 2025. – № 6-2. – С. 153-163. – DOI 10.25726/w8614-6061-7966-p. – EDN UGEIRW

Педагогика

УДК 37.013.42

аспирант Ли Ажухань
Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск)

КОНЦЕПЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Экологическое образование как важная область на пересечении педагогики и экологии направлено на формирование у общества экологического сознания, чувства ответственности и идеи устойчивого развития посредством систематической образовательной деятельности. Его сущность заключается в том, чтобы помочь индивиду осознать взаимосвязь человека и природы, выработать ценностные установки уважения к природе и рационального использования ресурсов. В теоретическом плане экологическое образование включает не только передачу знаний, но и изменение установок и поведения, способствуя формированию социо-экологической культуры. В практическом аспекте экологическое образование посредством проектирования учебных курсов, социальной практики и государственной поддержки формирует многоуровневую систему от школы до сообщества, обеспечивая образовательную основу для устойчивого развития общества. Таким образом, концепция экологического образования одновременно носит теоретико-научный и практико-ориентированный характер, отражая уникальную ценность образования в преодолении экологического кризиса и содействии цивилизационному переходу.

Ключевые слова: экологическое образование, экологическое сознание, устойчивое развитие, ценности, экологическая цивилизация.

Annotation. Environmental education, as an important field at the intersection of pedagogy and ecology, is aimed at cultivating ecological awareness, a sense of responsibility, and the idea of sustainable development within society through systematic educational activities. Its essence lies in assisting individuals in recognizing the interrelationship between humans and nature, fostering value orientations of respect for nature and rational resource utilization. From a theoretical perspective, environmental education encompasses not only the transmission of knowledge but also the transformation of attitudes and behaviors, thereby contributing to the formation of socio-ecological culture. In practical terms, environmental education, through curriculum design, social practice, and governmental support, establishes a multi-level system from schools to communities, providing an educational foundation for the sustainable development of society. Thus, the concept of environmental education is simultaneously theoretical and practice-oriented, reflecting the unique value of education in addressing ecological crises and facilitating civilizational

transformation.

Key words: environmental education, ecological awareness, sustainable development, value orientations, ecological civilization.

Введение. Экологическое образование, ставшее с XX века все более значимой темой, привлекло внимание многих стран мира. Его уникальная экологическая перспектива и пропагандируемые новые гуманизм и экологическая этика предоставили человечеству платформу для пересмотра и критической оценки современной образовательной системы. В условиях догматического подхода образование не только не помогает овладеть навыками решения будущих проблем, но и способствует безразличному и хищническому отношению к природе. Как показывает практика, именно образованные люди зачастую становятся главными разрушителями природы и хищниками ресурсов. Включение «экологического» измерения в систему образования и переопределение его целей и принципов – это вызов, который современность предъявляет человечеству. Китай как страна с огромным населением сталкивается с тяжелыми задачами обеспечения устойчивого развития в экологической и социальной сферах. Поэтому образовательные реформы, обеспечивающие устойчивое развитие, должны рассматриваться как приоритет. В связи с этим необходимо проследить эволюцию понятия «экологическое образование» для более глубокого понимания его содержания.

Исторический анализ позволяет установить, что появление и развитие «экологического образования» имеет глубокие идейные истоки и находилось под влиянием многих мыслителей, педагогов и писателей XVIII-XIX веков (например, Гёте, Руссо, Дьюи, Монтессори, Геккеля и др.) [4]. Изучение эволюции определения «экологическое образование» помогает очертить и понять современное содержание этого понятия.

Сам термин «экологическое образование» восходит к 1948 году, когда председатель Валлийского общества охраны природы Томас Притчард (Thomas Pritchard) в Париже заявил: «…нам необходим такой метод образования, который объединял бы естественные и социальные науки», предложив обозначить его как «экологическое образование». В 1957 году американец Бреннен (Brennen) впервые использовал термин «экологическое образование» как специальное понятие в научной статье [3]. В течение долгого времени это понятие рассматривалось как синоним «охранительного образования», и лишь в 1970-е годы, на фоне роста внимания к экологическим проблемам, экологическое образование обрело самостоятельный статус.

В 1976 году американский ученый Нэш (Nash), исследуя происхождение «экологического образования», указал, что природоведение, обучение на открытом воздухе и охранительное образование стали его предтечами и основой. Еще в 1891 году американец Уилбур Джекман (Wilbur Jackman) ввел в школах практику «природоведения», целью которой было вывести учащихся в природную среду и с помощью классических методов изучать окружающий мир. Он подчеркивал, что «природная среда – это неделимое целое, разрозненные в классе знания здесь естественно объединяются в систему, и обучение перестает быть изолированным». В 1920-е годы Джулиан (Julian) и Л.Б. Шарп (L.B. Sharp) основали «обучение на открытом воздухе», которое преследовало те же образовательные цели [1]. В 1930-е годы в связи с индустриализацией возникли экологические проблемы, что привело к развитию «охранительного образования» в западных странах. Его основной задачей было привлечь внимание общества к существующим экологическим угрозам и доказать необходимость защиты природных ресурсов. Поскольку оно затрагивало множество факторов, «охранительное образование» также опиралось на комплексные формы обучения. Подытоживая исследования, Нэш отметил: «…экологическое образование, как и другие формы образования (природоведение, обучение на открытом воздухе, охранительное образование и др.), имеет общий исток – отрицание академической раздробленности дисциплин как отправной точки».

Экологическое образование также испытало влияние прогрессивной педагогики, где потребности ребенка рассматривались как основная цель образования. Оно ориентировалось на личность ребенка, трактовало обучение как процесс «поиска» и «открытия», подчеркивало активную роль учащихся и их освобождение от пассивной позиции, превращение в субъектов познавательной деятельности.

Таким образом, хотя возникновение экологического образования тесно связано с глобализацией экологических проблем, оно изначально обладало предпосылками для противостояния модели фрагментарного образования. В этом смысле жизненная и природная среда выступают лучшими медиаторами для проявления целостности, интеграции и междисциплинарных связей. Особенность экологического образования заключается не только в его фокусе на природе, ресурсах и экологических проблемах, но и в стремлении преодолеть недостатки предметно-разделенного обучения, утверждая, что образовательные концепции должны опираться на реальный опыт. Образование должно предоставлять учащимся возможности для прямого опыта, интегрированного исследования, формирования личных когнитивных структур и установления связей между естественнонаучными и социальными знаниями, а также развивать навыки целостного и критического мышления.

Помимо интегративной традиции, расширение содержания экологического образования имеет и историческую основу. С 1960-х годов в западных странах, особенно в Великобритании, появились новые педагогические термины: «образование в сфере управления ресурсами», «энергетическое образование», «образование для развития», «демографическое образование», «образование в области прав человека», «образование в духе мира» и др. Эти направления интенсивно развивались в 1970-е годы. Хотя их фокус различался, многие из них пересекались с экологическим образованием, и в широком смысле имели схожие цели. С углублением осмысления экологических проблем различные направления образования постепенно интегрировались в экологическое образование.

Таблица 1

Конвергенция четырех репрезентативных направлений образования

	Образование для развития	**Образование в области прав человека**	**Образование в духе мира**	**Экологическое образование**
В узком смысле	Ориентация на страны «третьего мира» (вопросы развития); помощь и пути их решения; усвоение западных представлений о развитии; участие учащихся в благотворительности и сборе пожертвований.	Основные международные конвенции; гражданские и политические права; усвоение западной концепции прав; история становления прав человека.	Устранение войн; конфликт между Востоком и Западом; ограниченное понимание мира; формирование исследовательских навыков в учебном процессе.	Локальная среда; акцент на биологических и географических аспектах; усвоение западных экологических представлений; развитие интереса к экологическим исследованиям и практике.
В широком смысле	Мировое развитие и взаимозависимость; понимание альтернативных, не западных концепций развития; поиск решений через политическое, экономическое переустройство и социальное сотрудничество; формирование у учащихся способности участвовать в процессе принятия решений.	Новые права, включая право на благоприятную окружающую среду; акцент на равенстве прав в социальной и экономической сферах; внимание к незападным концепциям; развитие навыков создания равноправной и демократической атмосферы в классе.	Ликвидация войн и несправедливости; устранение глобального угнетения; расширение понятия мира, включающее экологическое равновесие; активное участие в демократии и поддержание мира.	Взаимосвязь локальной, национальной и глобальной среды; исследование связи между человеческим поведением и глобальной экосистемой; внимание к альтернативным экологическим представлениям; развитие экологической осознанности и готовности к участию.

Из Таблицы 1 следует, что процесс интеграции различных образовательных направлений в экологическое образование одновременно представляет собой процесс расширения и совершенствования самого экологического образования. По мере углубления понимания экологических проблем исследователи и практики формулируют новые образовательные задачи, включая вопросы прав между поколениями, экологических прав, глобальной несправедливости и социальных конфликтов, порождаемых экономическим неравенством между странами и социальными группами, войны, обусловленные борьбой за природные ресурсы, а также проблемы соотношения локальной и глобальной экологической среды. В данном контексте экологические проблемы более не ограничиваются феноменами природного загрязнения или истощения ресурсов, а становятся все более тесно связанными с такими концептами, как бедность, социальная справедливость, расширение прав и возможностей (empowerment), демократия, участие, принятие решений и гражданская ответственность. Подобная эволюция детерминирует выход экологического образования за рамки исследований исключительно локальной природной и антропогенной среды и предопределяет формирование глобальной, системной и интегративной образовательной парадигмы, ориентированной на комплексное изучение взаимоотношений как между людьми, так и между человеком и окружающей средой. С учетом динамики развития общественного запроса, экологического дискурса и актуальных образовательных потребностей, содержание и концептуальный аппарат экологического образования также непрерывно обогащаются. Таким образом, его исторические и сущностные характеристики свидетельствуют о том, что экологическое образование представляет собой открытый и постоянно трансформирующийся процесс, развитие которого носит динамичный и долгосрочный характер.

Одним из первых, кто дал точное определение целям экологического образования, был доктор Уильям Билл Стэпп (William Bill Stapp) из Мичиганского университета (1969). Он считал: «цель экологического образования – формирование граждан, обладающих знаниями о живой природе, осведомленных о связанных с ней проблемах, знающих, как способствовать их решению, и мотивированных к практическим действиям» [2]. В этом определении акцент сделан на знаниях о биологической природе и их применении. Особенность заключалась в выделении мотивации к действию, в фокусе на реальных проблемах, в воспитании установок на участие, чего недоставало другим направлениям образования. В 1970 году президент США Никсон подписал «Акт об экологическом образовании», ставший первым в мире законом в этой области. В нем экологическое образование определялось как «процесс образования, посвященный взаимодействию человека с его природной и искусственной средой, включая демографию, охрану природы, транспорт, технологии, урбанизацию и планирование всего антропогенного окружения» [2].

В 1970 году в США (Невада) прошла конференция под эгидой Международного союза охраны природы и ЮНЕСКО «Экологическое образование в школьных программах», где было предложено определение, получившее широкое распространение: «экологическое образование – это процесс осознания ценностей и уточнения понятий, необходимых для развития навыков и установок, обеспечивающих гармонию между человеком, его культурой и экологической средой. Экологическое образование способствует принятию решений по вопросам качества окружающей среды и формирует самодисциплину в поведении» [3].

Данное определение подчеркивает расширение содержания экологического образования от биоприродного уровня к социально-экономическому и культурному. Центральное место заняли вопросы ценностей, понятийной ясности, принятия решений и самоконтроля. В отличие от «ценностно-нейтрального» подхода других образовательных сфер, экологическое образование имеет отчетливую ценностную направленность.

В 1977 году на Тбилисской конференции были зафиксированы цели экологического образования: осведомленность, знания, установки, навыки и участие. Экологическое образование было определено как «междисциплинарная область образования, непосредственно направленная на решение проблем и осмысление локальной экологической реальности,

охватывающая все формы формального и неформального образования» [5].

На конференции были выдвинуты ключевые принципы реализации: целостное понимание среды во всех ее аспектах – природных, искусственных, социальных, культурных, исторических и эстетических; непрерывность обучения на протяжении всей жизни; междисциплинарный подход; учет локального, национального и глобального уровней; формирование исторического, но преимущественно современного и прогностического видения; развитие критического мышления и умений решения проблем; использование разнообразных учебных сред и практической деятельности.

Таким образом, Тбилисская конференция создала базовую рамку экологического образования, определив его как глобально ориентированный и междисциплинарный процесс, направленный на критическое мышление, участие и сотрудничество.

К сожалению, последующие проекты экологического образования не в полной мере достигли поставленных задач. В 1980 году известный американский исследователь Хангерфорд (Hungerford) с коллегами в журнале «Environmental Education» уточнил цели: «экологическое образование должно помочь гражданам стать людьми, обладающими экологическими знаниями, навыками и преданностью делу. Такие граждане, индивидуально и коллективно, будут работать ради динамического равновесия качества жизни и качества окружающей среды» [4].

Подводя итог, можно утверждать, что если экологические проблемы вызвали сомнение в модернистской парадигме индустриального общества и стали питательной почвой постмодернистской мысли, то экологическое образование, постоянно сосредоточенное на экологической проблематике, стало лучшим носителем и проводником постмодернистских идей. Эволюция понятия «экологическое образование» демонстрирует его открытость, нестабильность и глобальность, что обеспечило концепции «устойчивого развития» быстрое распространение в данной сфере.

Выводы. Понятие экологического образования в сущности является ответом педагогики на вызовы построения экологической цивилизации. Оно выходит за рамки традиционной передачи знаний, включая формирование ценностей, установок и моделей поведения. В условиях усугубления глобальных экологических проблем экологическое образование выступает не только средством формирования экологической компетентности, но и важным двигателем трансформации социальной модели развития. В будущем экологическое образование должно продолжать углублять теоретическое содержание, усиливать практическую направленность, формировать междисциплинарное и межсекторное взаимодействие, чтобы сыграть еще более значимую роль в продвижении экологической цивилизации и достижении целей устойчивого развития.

Литература:

1. Carter, R.L. The History and Philosophy of Environmental Education / R.L. Carter, B. Simmons; ред. A.M. Bodzin [и др.]. // The Inclusion of Environmental Education in Science Teacher Education. – Dordrecht: Springer Netherlands, 2010. – С. 3-16

2. Meyer, J.J. Exploring the conceptual framework and knowledge base of nature-based experiential education: Doctoral / J.J. Meyer. – Bozeman: Montana State University, 2020. – 24 с.

3. Neal, P. The Handbook of Environmental Education / P. Neal, J. Palmer. – London: Routledge, 2003. – 280 с.

4. Palmer-Cooper, J.A. Environmental education in the 21st century : theory, practice, progress and promise / J.A. Palmer-Cooper. – New York: Routledge, 1998. – 306 с.

5. Walker, K. Challenging Critical Theory in Environmental Education / K. Walker, K. Walker // Environmental Education Research. – 1997. – Т. 3. – № 2. – С. 155-162

Педагогика

УДК 37

кандидат педагогических наук, доцент Лощилова Анна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доктор педагогических наук, профессор Винокурова Наталья Федоровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИНЖЕНЕРНОЕ МЫШЛЕНИЕ И УСЛОВИЯ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ПРОФИЛЯ

Аннотация. В статье рассмотрена проблема формирования инженерного мышления у будущих учителей естественно-научного профиля. Её актуальность обусловлена требованиям современной государственной политики в области развития непрерывного инженерного образования как условия достижения технологического суверенитета и устойчивого будущего страны. Целью исследования является теоретическое обоснование и разработка педагогических условий формирования инженерного мышления у будущих учителей естественно-научного профиля в контексте мировоззренческих идей и теоретических положений современной постнеклассической научной картины мира. На основе проведенного теоретического анализа, обобщения и систематизации научной литературы определены ключевые положения исследования, выделен комплекс методологический подходов. В статье раскрыта сущность и специфика инженерного мышления. Представлен и обоснован комплекс разработанных авторами педагогических условий формирования инженерного мышления у будущих учителей естественно-научного цикла в процессе профессиональной подготовки в вузе. Выделенные педагогические условия функционально полно отражают все компоненты педагогической системы развития инженерного мышления будущего учителя естественно-научного профиля. Они обеспечивают целостный характер подготовки с учётом современных технологических вызовов и национальных задач, ресурсов и возможностей научных и индустриальных партнёров педагогического университета. Реализация указанных в статье педагогических условий придает образовательной среды вуза культурологической и практико-ориентированный характер. Результаты исследования имеют практическую ценность для преподавателей высшей школы, аспирантов, студентов педагогических вузов. Они могут быть использованы при разработке образовательной среды вуза, ориентированной на формирование инженерного мышления; проектировании программно-методических материалов.

Ключевые слова: инженерное мышление, педагогические условия, будущие учителя естественно-научного профиля, инженерные классы, трансдисциплинарный модуль, постнеклассическая картина мира, предпрофессиональная инженерная подготовка, интеграция, культура устойчивого развития, научно-образовательный кластер.

Annotation. The article considers the problem of engineering thinking formation among future teachers of natural sciences. Its relevance is determined by the requirements of modern state policy in the field of continuous engineering education development as a condition for achieving technological sovereignty and a sustainable future of the country. The purpose of the research is to

theoretically substantiate and develop pedagogical conditions for the formation of engineering thinking among future teachers of natural sciences in the context of ideological ideas and theoretical positions of the modern post-non-classical scientific worldview. Based on the theoretical analysis, generalization and systematization of scientific literature, the key provisions of the study are identified, and a set of methodological approaches is identified. The article reveals the essence and specifics of engineering thinking. The complex of pedagogical conditions developed by the authors for the formation of engineering thinking among future teachers of the natural science cycle in the process of professional training at the university is presented and substantiated. The highlighted pedagogical conditions functionally fully reflect all the components of the pedagogical system for the development of engineering thinking of a future natural science teacher. They ensure the holistic nature of training, taking into account modern technological challenges and national tasks, the resources and capabilities of scientific and industrial partners of the pedagogical University. The implementation of the pedagogical conditions specified in the article gives the educational environment of the university a culturological and practice-oriented character. The research results are of practical value for higher school teachers, graduate students, and students of pedagogical universities. They can be used in the development of the educational environment of the university, focused on the formation of engineering thinking; designing software and methodological materials.

Key words: engineering thinking, pedagogical conditions, future teachers of natural sciences, engineering classes, transdisciplinary module, post-non-classical worldview, pre-professional engineering training, integration, culture of sustainable development, scientific and educational cluster.

Введение. Необходимость достижения технологического лидерства, заявленного в ключевых нормативно-правовых документах, определяющих направления государственной политики в области научно-технологического развития, и связанное с этим усиление внимания государства и общества к естественно-научному и инженерному образованию детерминируют актуальность формирования инженерного мышления у будущих учителей естественно-научного профиля. Важной предпосылкой решения данной задачи выступает тесная взаимосвязь естественнонаучного и технического знания, определяющая потенциал естественно-научных дисциплин в развитии инженерного мышления будущих учителей естественно-научного цикла, выступающих центральных звеном предпрофессиональной инженерной подготовки школьников [1; 3; 10].

Как показала анализ научных исследований проблема формирования инженерного мышления у будущих учителей естественно-научного профиля находится в фокусе внимания Г.А. Игнатьевой, О.В. Тулуповой, В.В. Сдобнякова, Н.И. Лапина, Е.Б. Елизаровой, О.Р. Шефер, Т.Н. Лебедевой, С.В. Крайневой, Г.С. Кочетковой, Н.В. Бужинской, Д.М. Гребневой, В.А. Гордеевой, Е.А. Кокшаровой и др.

Анализируя сущность и специфику инженерного мышления, П.В. Зуев, Е.С. Кощеева рассматривают данный феномен как комплекс интеллектуальных процессов и их результатов, обеспечивающих решение задач в инженерно-технической сфере [4]. Сходной позиции придерживаются А.П. Усольцев, Т.Н. Шемало определяя инженерное мышление как вид познавательной деятельности, базирующийся на естественнонаучных и технических знаниях, культурных ценностях, учете социальных потребностей, и направленный на изучение и освоение закономерностей техники и технологии, их дальнейшее преобразование и совершенствование посредством создания новых технических и технологических решений в ходе решения инженерных задач [15]. О.Р. Шефер, Т.Н. Лебедева, С.В. Крайнева, Г.С. Кочеткова указывают на сложность, интегративность инженерного мышления, рассматривая его в качестве системного технического мышления с элементами творческой деятельности, включающего в себя разные смежные типы мышлений [3].

В свою очередь, О.М. Корчажкина характеризуя инженерное мышление по различным основаниям, раскрывает его как естественно-научное (научно-техническое); творческое, критическое и системное; пространственное, наглядно-образное, логическое; проектное и изобретательское. Автор отмечает его практиктическую направленность, ориентированность на решение конкретных задач и проблем с опорой на научно-технические и естественно-научные знания с применением информационного подхода, разнообразных инструментов и технологий [5].

В исследованиях Г.П. Игнатьевой, В.В. Сдобнякова, Э.К. Самерхановой, О.В. Тулуповой обосновывается системно-кластерная модель «Школа педагогической инженерии и инженерного мышления», выступающая площадкой подготовки студентов и переподготовки педагогов, готовых и способных к формированию у обучающихся культуры инженерной и исследовательской работы и одновременно воспитанию духовно-нравственных качеств [14]. В ряде работ подчеркивается аксиологический аспект инженерного мышления. Так, Л.М. Андрюхина, Б.Н. Гузанов, С.В. Анахов, рассматривают данную категорию с позиции системности и многоуровневости, указывая на находящиеся в его основе ценностно-целевые установки и современную научную картину мира, выступающую его онтологическим и мультиперспективным основанием [1].

Вместе с тем положения представленных исследований требуют дальнейшего осмысления и развития в контексте разработки педагогических условий формирования инженерного мышления у будущих учителей естественно-научного цикла в процессе профессиональной подготовки в вузе, определяющих векторы трансформации образовательной среды педагогического университета. В данном связи целью исследования является теоретическое обоснование и разработка педагогических условий формирования инженерного мышления у будущих учителей естественно-научного цикла в контексте мировоззренческих идей и теоретических положений современной постнеклассической научной картины мира.

Изложение основного материала статьи. В ходе анализа научной литературы были определены основополагающие идеи, теоретические положения и методологические подходы, составившие теоретико-методологический фундамент решения исследуемой проблемы. Значимыми для нашего исследования стали труды В.С. Степина, А.В. Смирнова, Н.М. Мамедова, И.С. Якиманской, В.В. Брушлинского, В.В. Селиванова, Г.А. Игнатьевой, В.В. Сдобнякова, Н.Ф. Винокуровой, позволившие осуществить синтез положений культурологической, личностно-ориентированной и проектно-преобразующей парадигм. В качестве методологических оснований разработки педагогических условий нами были отобраны культурно-мировоззренческий, коэволюционный субъектно-деятельностный, трансдисциплинарный, интегративный, контекстный, практико-ориентированный подходы.

Отобранная теоретико-методологическая база позволила определить контуры рассмотрения инженерного мышления будущих учителей естественно-научного профиля в контексте современной постнеклассической картины миры, мировоззренческих универсалий культуры устойчивого развития, задающих ему, наряду с прикладными, коэволюционно-ноосферные характеристики. В структурном плане инженерное мышление определяется нами совокупность ценностно-целевого, интеллектуально-смыслового, деятельностно-регулятивного компонентов, отражающих ключевые аспекты современной научной картины мира. использования человековключаающих моделей познания, коэволюционно-ценностных ориентиров, проектно-конструкторской деятельности [6]. Указанные особенности обеспечивают выход на мировоззренческий уровень его осмысления, учет специфики естественно-научного образования, способствуют формированию стиля инженерного мышления, отражающего постнеклассический этап научного познания.

Понимание сущности и особенностей инженерного мышления, позволило нам определить совокупность педагогический условий, функционально полно отражающая все компоненты педагогической системы развития

инженерного мышления у будущего учителя естественно-научного профиля в контексте мировоззренческих идей и теоретических положений современной постнеклассической научной картины мира. Рассмотрим данные условия более подробно.

Первое условие – создание профессионально-ориентированной культурно-технологической образовательной среды вуза, ориентированной на формирование инженерного мышления у будущих учителей естественно-научного профиля в контексте современной постнеклассической картины мира и соответствующей ей культуры устойчивого развития, базирующейся на постнеклассических моделях познания, ценностях коэволюции и экогуманизма. По утверждению А.В. Смирнова [12], культура выступает способом смыслополагания, придавая мышлению ценностно-смысловые характеристики. Данные особенности придают образовательной среде вуза культурно-мировоззренческий базис, который, что наряду с её прикладной, практико-ориентированной направленностью обеспечивает целостность её воздействия на все сферы сознания личности.

Второе условие – осуществление отбора и структурирования содержания формирования инженерного мышления на основе интеграции гуманитарного, естественно-научного и технического знания современной научной картины мира. Рассматривая инженерное мышление будущих учителей естественно-научного цикла в тесной связи с целостной современной научной картиной мира, нам представляется важным учет в процессе отбора и структурирования содержания единства её познавательных, ценностных и деятельностных аспектов, обеспечивающих холистическое восприятие окружающего мира с позиций современной постнеклассической науки, понимание роли инженерного мышления и миссии педагога в достижении устойчивого развития. Трансдисциплинарный синтез естественно-научных, гуманитарных, технических знаний обеспечивает морфоструктурные и функциональные «ядра» интеграции содержания (по Н.Ф. Винокуровой) [2]. Основу морфоструктурной интеграции составляют базовые научные понятия, сложные человекоразмерные объекты познания, позволяющие сформировать системное видение процессов и взаимосвязей между социальной, инженерно-технологической, природными реалиями бытия, анализировать последствия влияния тех или иных технических решений на окружающую среду. «Ядрами» функциональной интеграции выступают различные проблемы технического, природно-технического, технологического, экологического характера, требующие для их решения, знаний и методов познания из различных областей. Они определяют проблемно-деятельностный характер содержания, способствуя применению освоенных знаний в практической деятельности [6].

Третье условие – разработка и включение сквозных трансдисциплинарных модулей в основные профессиональные образовательные программы (далее – ОПОП) бакалавриата и магистратуры, по которым ведется подготовка будущих учителей естественного-научного профиля. Сквозные трансдисциплинарные модули находятся в позиции дополнительности к обязательным модулям и дисциплинам ОПОП, предполагая реализацию в течение всего периода обучения. Их содержание характеризуется: открытым, опережающим характером; философско-мировоззренческой, интегративной, трансфессиональной, культурологической ценностно-смысловой, деятельностной, практико-ориентированной направленностью; синтезом эмпирико-фактологической и контекстно-фундаментальной составляющих. Реализация сквозных трансдисциплинарных модулей предполагает осуществление подготовки будущих учителей на базе межфакультетского технопарка универсальных педагогических компетенций и педагогического технопарка «Кванториум», организацию стажировок на базе индустриальных и научных партнёров, педагогической практики в профильных инженерных классах.

Четвертое условие предполагает учет при организации процесса подготовки будущего учителя естественно-научного профиля последовательности формирования инженерного мышления, включающей этапы и сопряженные с ними инженерно-ориентированные проблемные ситуации, методы и технологии.

Инженерно-ориентированные проблемные ситуации выступают структурными единицами процесса формирования инженерного мышления у будущих учителей естественно-научного цикла. Они включают комплекс условий и возможностей, побуждающих к развитию инженерного мышления и его применению при решении различных инженерных и инженерно-педагогических задач; задают определенный контекст, в котором будущие учителя в процессе нелинейного субъект-порождающего взаимодействия, открытого диалога и проектно-преобразующей деятельности конструируют новые знания, смыслы, модели инженерной и инженерно-педагогической деятельности, обеспечивают «попадание в единый темпомир, конструктивную обоюдную связь и взаимное становление [8, С. 138].

Пятое условие связано с организацией межфакультетских проектно-исследовательских команд кросс-функционального типа, обеспечивающих объединение студентов из различных факультетов в процессе работы над студенческими стартапами и технологическими проектами под руководством научно-педагогических работников вуза, а также представителей индустриальных партнёров университета.

Шестое условие – создание студенческо-преподавательской событийной общности, ориентированной на формирование инженерного мышления и включающей преподавателей, будущих учителей естественно-научного профиля, индустриальных, научных и образовательных партнёров научно-образовательного кластера.

По утверждению В.И. Слободчикова, событийная общность «складывается на общей ценностно-смысловой основе ее участников в процессе постоянного взаимодействия, диалога, взаимного доверия, сопереживания и поддержки [11, С. 4]. Являясь личностно значимой, она способствует эмоциональному переживанию организуемых совместных событий, формированию смыслов и ценностных отношений в процессе совместной личностно значимой деятельности.

Создание студенческо-преподавательской событийной общности, ориентированной на формирование инженерного мышления, требует объединения усилий, ресурсов и возможностей партнёров научно-образовательного кластера; их сетевого взаимодействия в направлении организации и реализации различных образовательных событий, значимых для всех участников [14]. Это могут быть хакатоны, форсайт-сессии, проектные сессии, экскурсии на производство, научно-исследовательские и технологические проекты, стажировки, конкурсы инженерного творчества, конференции по актуальным научно-техническим проблемам и др., выступающие пространством встречи и ценностно-смыслового диалога, обмена опытом, позиционного самоопределения и творческой самореализации в инженерно-технологической сфере.

Отметим, что значительными ресурсами в формировании студенческо-преподавательской событийной общности обладают студенческие научные объединения и клубы, межфакультетские проектно-исследовательские команды. В целом, организация студенческо-преподавательской событийной общности обеспечивает:

а) ценностно-целевое единство, ответственное сотрудничество, совместно-распределенный характер деятельности всех субъектов образовательной среды вуза по формированию инженерного мышления;

б) особый субъект-порождающий тип взаимодействия (В.И. Панов) [9], открытый тип отношений, способствующий в процессе совместного познания-открытия, ценностно-смыслового переживания и проектно-конструирующей деятельности принятию будущими учителями личностной значимости формирования инженерного мышления.

Седьмое условие – организация научно-образовательно-технологического партнёрства педагогического университета с научным, образовательным, индустриальным и бизнес-сообществом в рамках научно-образовательного кластера и

консорциумов с целью объединения усилий, ресурсов и возможностей для подготовки будущих учителей естественно-научного профиля с инженерным мышлением. В рамках данного сотрудничества может осуществляться разработка программ ДПО для учителей естественно-научного цикла и сетевых ОПОП по подготовке будущих учителей естественно-научного профиля с инженерным мышлением [14].

Выводы. Представленные и обоснованный педагогические условия формирования инженерного мышления у будущего учителя естественно-научного цикла с инженерным мышлением обеспечивают комплексный и целостный характер подготовки с учётом современных технологических вызовов и национальных задач; мировоззренческих идей и положений современной постнеклассической картины мира; культурологической, интегральной и проектно-преобразующей методологии.

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. Винокурова, Н.Ф. Интеграция экологических знаний / Н.Ф. Винокурова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2016. – 150 с.

3. Диверсифицированные подходы и стратегии формирования инженерного мышления у студентов педагогических вузов / О.Р. Шефер, Т.Н. Лебедева, С.В. Крайнева, Г.С. Кочеткова // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Акмеология образования. Психология развития. – 2024. – Т. 13. – № 4(52). – С. 296-310

4. Зуев, П.В. Анализ понятия «Инженерное мышление» / П.В. Зуев, Е.С. Кощеева // Педагогическое образование в России. – 2016. – № 6. – С. 44-49

5. Корчажкина, О.М. Составляющие инженерного мышления и роль ИКТ в их формировании / О.М. Корчажкина // Информатика и образование. – 2018. – № 6. – С. 32-38

6. Лощилова, А.А. Теоретико-методологические основы и педагогические условия формирования транспрофессиональной компетентности будущих педагогов естественно-научного профиля / А.А. Лощилова, Н.Ф. Винокурова // Непрерывное образование: XXI век. – 2025. – Т. 13. – № 2. – С. 1-18

7. Воронин, А.И. 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. Князева, Е.Н. Конструктивистская эпистемология / Е.Н. Князева // Философские наук. – 2010. – № 11. – С. 88-103

9. Панов, В.И. Структура стадий становления субъектности обучающихся: связность, целостность, формализация / В.И. Панов, А.В. Капцов // Психологическая наука и образование. – 2021. – Т. 26. – № 4. – С. 91-103

10. Седов, С.А. Специфика педагогической деятельности по реализации профессионального учебного цикла образовательных программы СПО в области «Инженерное дело, технологии и технические науки» / С.А. Седов // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – 7 с.

11. Слободчиков, В.И. Со-бытийная образовательная общность – источник развития и субъект образования / В.И. Слободчиков // Ученые записки. – 2010. – Т. 3. – № 2(10). – С. 1-8

12. Смирнов, А.В. Культура и мышление / А.В. Смирнов // Вестник Московского университета. Серия 7: Философия. – 2022. – № 4. – С. 7-24

13. Усольцев, А.П. О понятии «инженерное мышление» / А.П. Усольцев, Т.Н. Шамало // Формирование инженерного мышления в процессе обучения: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (Екатеринбург, 07-08 апреля 2015 г.). – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун-т, 2015. – С. 3-9

14. Школа педагогической инженерии: монография / Г.А. Игнатьева, В.В. Сдобняков, Э.К. Самерханова [и др.]; под ред. Г.А. Игнатьевой. – Москва: Триумф, 2023. – 197 с.

Педагогика

УДК 37.01.03

кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна
Нижегородский университет путей сообщения – филиал Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Приволжский государственный университет путей сообщения» (НИПС – филиал ПривГУПС) (г. Самара);
кандидат филологических наук, доцент Мацкевич Елена Эдуардовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Трубина Ирина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород)

ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЯЗЫКОВЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ

Аннотация. Деловые игры являются одним из самых эффективных интерактивных методов для формирования практических компетенций в области языковой подготовки студентов вуза. Гипотеза исследования состоит в том, что систематическое и методически обоснованное включение деловых игр в процесс обучения языковым дисциплинам позволит не только повысить уровень практического владения нормами русского языка и деловой риторики, но и будет способствовать комплексному формированию профессиональных коммуникативных компетенций. Цель исследования: описать деловые игры как эффективный инструмент формирования профессиональных коммуникативных компетенций студентов вуза на примере учебных дисциплин языковой направленности. Сравнительно-сопоставительный анализ научной литературы и педагогического опыта позволяет выявить аналогичные классификации и установить критерии для обоснования новизны предложенной систематизации. Метод моделирования используется для проектирования структуры и содержания деловых игр в соответствии с выявленными типами коммуникативных дефицитов, обеспечивая их целевую направленность. Для оценки внутренней согласованности и логической полноты типологии применяется структурно-функциональный анализ. Новизна: описаны типы игр, а также критерии оценки эффективности игровой деятельности, включающие не только лингвистическую грамотность, но и параметры коммуникативной эффективности. Результаты: в работе предложена типология деловых игр, специфически ориентированных на коррекцию типичных коммуникативных дефицитов студентов. Это игры на преодоление речевых штампов, на развитие навыков импровизированной аргументации, на оформление результатов совместной деятельности в письменных жанрах. Приведены конкретные примеры заданий для

студентов мкдицинского и технического профиля.

Ключевые слова: методика преподавания, деловая игра, профессиональная коммуникация, коммуникативная компетентность, языковые дисциплины.

Annotation. Business games are one of the most effective interactive methods for developing practical competencies in the field of language training for university students. The hypothesis of the study is that the systematic and methodically sound inclusion of business games in the process of teaching language disciplines will not only increase the level of practical knowledge of the norms of the Russian language and business rhetoric, but will also contribute to the integrated formation of professional communicative competencies. The purpose of the study is to describe business games as an effective tool for the formation of professional communicative competencies of university students using the example of language-oriented academic disciplines. A comparative analysis of scientific literature and pedagogical experience makes it possible to identify similar classifications and establish criteria for substantiating the novelty of the proposed systematization. The modeling method is used to design the structure and content of business games in accordance with the identified types of communication deficits, ensuring their targeted orientation. Structural and functional analysis is used to assess the internal consistency and logical completeness of the typology. Novelty: the types of games are described, as well as criteria for evaluating the effectiveness of gaming activities, including not only linguistic literacy, but also parameters of communicative effectiveness. Results: the paper proposes a typology of business games specifically focused on correcting students' typical communication deficits. These are games aimed at overcoming speech cliches, developing the skills of improvised argumentation, and shaping the results of joint activities in written genres. Specific examples of assignments for medical and technical students are given.

Key words: teaching methods, business game, professional communication, communicative competence, language disciplines.

Введение. Актуальность исследования обусловлена комплексом противоречий современного высшего образования. Во-первых, существует устойчивый разрыв между теоретическим характером изучения дисциплин гуманитарного цикла и практическими требованиями рынка труда, который ожидает от выпускников развитых навыков устной и письменной коммуникации, умения работать в команде и оперативно решать профессиональные задачи. Во-вторых, традиционные методы обучения, ориентированные на пассивное усвоение норм языка, оказываются недостаточно эффективными для поколения «цифровых аборигенов», требующих интерактивности, вовлеченности и видимой практической отдачи от учебного процесса. В-третьих, в условиях глобализации именно владение грамотной, стилистически выверенной речью на родном языке становится ключевым конкурентным преимуществом специалиста, позволяющим эффективно выстраивать профессиональные отношения. Таким образом, поиск и внедрение педагогических технологий, способных преодолеть эти противоречия, является насущной задачей.

Деловые игры являются одним из самых эффективных интерактивных методов для формирования практических компетенций в области языковой подготовки студентов вуза. Они позволяют смоделировать реальные профессиональные ситуации в контролируемой среде, где можно безопасно отработать навыки и проанализировать ошибки.

Общепедагогический и методический контекст применения деловых игр является достаточно изученным. Основы теории и практики игрового обучения заложены в трудах таких исследователей, как П.Я. Гальперин [2], А.А. Вербицкий [1]. В их работах игра рассматривается как форма активного обучения, моделирующая профессиональную деятельность и способствующая формированию системного мышления. Деловая игра признана эффективным инструментом для развития навыков принятия решений, командного взаимодействия и адаптации к нестандартным ситуациям [3; 6]. Таким образом, общеметодологический потенциал деловых игр в образовательном процессе можно считать теоретически обоснованным и широко признанным.

Что касается непосредственно языковой подготовки, то здесь степень разработанности темы существенно ниже. Традиционно деловые игры использовались в курсах иностранного языка для отработки ситуаций межкультурного общения (например, деловые переговоры с иностранными партнерами) [4; 5; 8]. В рамках дисциплин «Русский язык и культура речи» или «Русский язык и деловые коммуникации» игра часто сводится к ролевым упражнениям, имитирующим стандартные ситуации делового общения (собеседование, презентация) [7; 9; 10; 11]. Однако эти подходы носят, как правило, эпизодический и узкопрактический характер, не будучи встроенными в системную работу по формированию именно профессиональной коммуникативной компетенции.

Гипотеза исследования состоит в том, что систематическое и методически обоснованное включение деловых игр в процесс обучения по дисциплине «Русский язык и деловые коммуникации» позволит не только повысить уровень практического владения нормами русского языка и деловой риторики, но и будет способствовать комплексному формированию профессиональных коммуникативных компетенций. Предполагается, что данный метод является более эффективным по сравнению с традиционными (лекционно-семинарскими) форматами, поскольку обеспечивает погружение в контекст, активизирует личностную вовлеченность студентов и создает условия для применения теоретических знаний в смоделированных профессиональных сценариях, что в конечном итоге приводит к более глубокой и устойчивой выработке навыков.

В работе предложена типология деловых игр, специфически ориентированных на коррекцию типичных коммуникативных дефицитов студентов (например, игры на преодоление речевых штампов, на развитие навыков импровизированной аргументации, на оформление результатов совместной деятельности в письменных жанрах). Разработаны критерии оценки эффективности игровой деятельности, включающие не только лингвистическую грамотность, но и параметры коммуникативной эффективности, такие как достижение цели, убедительность, адаптивность и соблюдение речевого этикета.

Использована группа научных методов. Сравнительно-сопоставительный анализ научной литературы и педагогического опыта позволяет выявить аналогичные классификации и установить критерии для обоснования новизны предложенной систематизации. Метод моделирования используется для проектирования структуры и содержания деловых игр в соответствии с выявленными типами коммуникативных дефицитов, обеспечивая их целевую направленность. Для оценки внутренней согласованности и логической полноты типологии применяется структурно-функциональный анализ, который помогает установить, насколько адекватно выделенные типы игр покрывают спектр корректируемых проблем.

Изложение основного материала статьи. *Игры на преодоление речевых штампов.* Эффективной методикой является проведение «Редакционного совета по борьбе с канцеляритом». В рамках этой игры студенты получают текст, перенасыщенный штампами и канцеляризмами, например, служебную записку или отчет, содержащий такие формулировки, как «настоящим сообщаем», «в целях обеспечения» или «заблаговременно проинформировать».

В качестве примера может послужить подобный текст, представляющий переработку распоряжения от 28 декабря 2020 года № 2926/р «О внесении изменений и дополнений в Положение об обеспечении безопасной эксплуатации технических сооружений и устройств железных дорог при строительстве, реконструкции и (или) ремонте объектов инфраструктуры ОАО "РЖД"».

«В целях осуществления комплекса мер, направленных на последовательное повышение уровня безопасности и бесперебойности перевозочного процесса, а также на недопущение случаев повреждения объектов инфраструктуры ОАО "РЖД" при осуществлении строительно-монтажных работ на инфраструктуре ОАО "РЖД", надлежит принять к неукоснительному исполнению нижеследующее.

1. Подлежат утверждению изменения и дополнения, прилагаемые к настоящему распоряжению, вносимые в Положение об обеспечении безопасной эксплуатации технических сооружений и устройств железных дорог при строительстве, реконструкции и (или) ремонте объектов инфраструктуры ОАО "РЖД", утвержденное распоряжением ОАО "РЖД" от 7 ноября 2018 г. № 2364/р.

2. Руководителям железных дорог, причастных департаментов, функциональных филиалов, дочерних обществ ОАО "РЖД" и структурных подразделений надлежит организовать процедуру доведения содержания вносимых изменений до сведения ответственных должностных лиц и принять исчерпывающие меры по обеспечению их практической реализации.

3. Возложение функций по контролю за исполнением настоящего распоряжения осуществляется на заместителей генерального директора ОАО "РЖД" в соответствии с установленным распределением обязанностей по кругу ведения вопросов».

Задача индивидуальной или групповой работы заключается в переводе этого документа на ясный, живой и человеческий язык, при этом необходимо полностью сохранить исходный смысл и деловую направленность текста. Усложнить задание можно, введя роль «строгого начальника», который крайне консервативен и требует обоснования каждой смысловой и стилистической правки. Ключевая рефлексия после выполнения задания должна быть направлена на осознание того, как штампы затрудняют восприятие информации и создают искусственную дистанцию между автором и адресатом.

Оценка эффективности данной деловой игры должна носить комплексный характер, выходящий за рамки чистой лингвистической грамотности. Ключевым критерием является коммуникативная результативность, которая проявляется в способности команды преобразовать исходный, перенасыщенный штампами текст в ясное, лаконичное и стилистически выверенное сообщение, полностью сохранив при этом его исходный деловой смысл и информационную нагрузку. Важным показателем выступает качество совместной деятельности, оцениваемое через логичность и конструктивность выдвигаемых в процессе обсуждения аргументов за ту или иную правку, умение участников находить компромиссные редакторские решения и приходить к единому, обоснованному варианту текста. Кроме того, эффективность игры демонстрирует практическая ориентированность итогового документа, который должен не только соответствовать нормам языка, но и быть адаптированным для быстрого восприятия и точного исполнения потенциальным адресатом, будь то коллега, руководитель или клиент. Наконец, важным критерием служит рефлексивный компонент – способность студентов артикулировать, какие именно речевые трансформации были произведены и почему они способствуют большей эффективности деловой коммуникации, что свидетельствует об осознанном преодолении коммуникативного дефицита.

Игры на развитие навыков импровизированной аргументации. Для отработки данного навыка идеально подходит формат «Импровизационных дебатов на острые темы». Преподаватель заранее готовит набор карточек с провокационными или дискуссионными тезисами, связанными со сферой будущей профессии студентов, например, «Полная автоматизация управления поездами – это неизбежное будущее, и профессия машиниста в ее текущем виде устареет в течение 10-15 лет», «Погоня за соблюдением графика движения поездов любой ценой неизбежно приводит к нарушениям правил техники безопасности и создает риски для пассажиров и грузов» или «Внедрение систем искусственного интеллекта для прогнозирования ремонтов несет в себе большие риски, чем преимущества, так как приводит к излишнему доверию к технике и потере квалификации персоналом». Для студентов медиков подойдут следующие темы: «Узкая специализация врача – это тупиковый путь; будущее за врачами-универсалами (терапевтами), координирующими работу "искусственных органов" и диагностических систем», «Современное медицинское образование дает студентам избыток теоретических знаний, но не учит их главному – коммуникации с пациентом и работе в условиях стресса» или «Искусственный интеллект в ближайшем будущем сможет ставить диагнозы точнее, чем врач-человек, основываясь на данных анализов и анамнеза».

Студент вытягивает карточку и получает всего одну-две минуты на подготовку короткой, но структурированной речи в защиту или опровержение доставшегося ему тезиса. Дополнительный уровень сложности и динамики вносит правило, по которому оппоненты могут задавать уточняющие вопросы или выдвигать контраргументы непосредственно во время выступления. Основной педагогический фокус здесь делается на оценке способности к быстрому структурированию мысли, подбору веских и конкретных аргументов «здесь и сейчас» и удержанию логики выступления под давлением внешних обстоятельств.

Ключевым критерием эффективности выступает логико-композиционная целостность спонтанной речи, проявляющаяся в способности студента под жестким временным давлением выстроить четкую структуру высказывания с очевидной для аудитории тезисно-аргументационной основой, даже если позиция ему лично не близка. Не менее важным является уровень содержательной релевантности, определяемый тем, насколько приведенные аргументы и факты, даже в условиях импровизации, являются вескими, профессионально обоснованными и непосредственно работающими на доказательство или опровержение заданного тезиса, а не уводят в сторону. Существенным показателем становится коммуникативная гибкость и стрессоустойчивость, которые раскрываются в адекватной и быстрой реакции на острые контраргументы оппонентов: умении парировать замечания, уточнять свою позицию без потери логической нити и сохранять конструктивную дискуссионную позицию даже в условиях эмоционально заряженной полемики. Наконец, интегральным критерием служит общее речевое воздействие, складывающееся из убедительности монолога, ясности формулировок, соответствия нормам публичной речи и способности удерживать внимание аудитории.

Игры на оформление результатов совместной деятельности в письменных жанрах. Для студентов-железнодорожников можно предложить игру «Служебное расследование: Инцидент на перегоне». В рамках данного сценария группа студентов формирует комиссию по расследованию конкретного происшествия, такого как сход вагонов или сбой в графике движения. Каждому участнику присваивается роль представителя ключевой службы — путевого хозяйства, локомотивной бригады или отдела безопасности. Их коллективной задачей является проведение совещания, в ходе которого на основе предоставленных технических данных, журнальных записей и показаний необходимо выработать единую позицию по установлению причин и виновных лиц. Итогом совместной деятельности должно стать оформление официального документа – «Акта служебного расследования» или развернутой «Служебной записки на имя начальника дороги». Фокус при оценке работы делается на достижение точности и однозначности формулировок, безупречное использование стандартизированных клише деловой речи, соблюдение строгой структуры документа и выдержку нейтрально-официального тона, полностью исключающего эмоциональную оценку произошедшего.

Для будущих медиков эффективной формой станет игра «Клинический разбор: Сложный диагноз», где группа студентов выступает в роли консилиума врачей различных специальностей. Им предстоит детально проанализировать сложный клинический случай с неочевидной симптоматикой, обсудив предоставленную историю болезни, результаты

анализов и инструментальных исследований. В процессе дискуссии необходимо прийти к консенсусу относительно окончательного диагноза и разработать единую тактику лечения пациента. Результатом этой совместной интеллектуальной работы должно стать составление формального «Заключения консилиума врачей» или «Протокола врачебной комиссии» для истории болезни. Ключевыми аспектами здесь являются грамотное оперирование строгой медицинской терминологией, логичное и аргументированное изложение хода рассуждений от жалоб и анамнеза к диагнозу и назначениям, а также умение трансформировать живую дискуссию, полную сомнений и версий, в четкий и безупречный с точки зрения стиля официальный документ.

Выводы. Деловые игры демонстрируют значительный, но недостаточно системно реализованный потенциал в формировании профессиональных коммуникативных компетенций средствами языковых дисциплин.

Ключевой пробел в разработанности темы заключается в недостаточной интеграции трех ключевых компонентов:

1) лингвистического (нормы языка, стилистика, риторика);

2) профессионального (отраслевая специфика и контекст);

3) игрового (моделирование деятельностных ситуаций). Большинство существующих методик либо делают акцент на языковой норме в отрыве от профессионального контекста, либо на игровой форме в ущерб глубинной проработке коммуникативных моделей. Слабо изученными остаются вопросы типологизации деловых игр применительно к задачам развития конкретных речевых умений (аргументация, инструктаж, ведение документации), а также критериев оценки сформированности коммуникативных компетенций, где лингвистические показатели (грамотность, уместность) должны сочетаться с прагматическими (достижение коммуникативной цели, эффективность воздействия).

Таким образом, можно констатировать, что, несмотря на признанную эффективность деловых игр в педагогике и наличие отдельных наработок в области преподавания языка, комплексное исследование их роли в формировании профессиональных коммуникативных компетенций именно средствами языковых дисциплин находится на начальной стадии. Налицо потребность в создании интегративных моделей, которые бы преодолели существующий разрыв между теорией игрового обучения, лингводидактикой и требованиями конкретных профессиональных стандартов. Это открывает широкое поле для научно-методических исследований, направленных на разработку и апробацию целевых игровых технологий для разных направлений подготовки.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Деловая игра как форма контекстного обучения и квазипрофессиональной деятельности студентов / А.А. Вербицкий // Педагогика и психология образования. – 2009. – № 3. – С. 73-84

2. Гальперин, П.Я. Опыт изучения формирования умственных действий / П.Я. Гальперин // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2017. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/opyt-izucheniya-formirovaniya-umstvennyh-deystviy/viewer (дата обращения: 25.11.2025)

3. Исаева, Н.В. Деловая игра как средство активизации познавательной активности и способ формирования профессиональных компетенций студентов / Н.В. Исаева, И.В. Чирич // Вестник Ассоциации вузов туризма и сервиса. – 2017. – Т. 11. – № 3. – С. 56-63

4. Касаткина, Н.Н. Преподавание иностранных языков в неязыковом вузе: компетентностный подход / Н.Н. Касаткина, Н.А. Личак // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2018. – № 3. – С. 102-112

5. Мальцева, С.М. Отношение обучающихся к использованию инновационных подходов в изучении английского языка / С.М. Мальцева, Е.Э. Мацкевич, И.С. Трубина // Глобальный научный потенциал. – 2024. – № 4-2(157). – С. 71-74

6. Мацкевич, Е.Э. Эффективная пациент-ориентированная коммуникация в медицинском университете / Е.Э. Мацкевич, Т.Г. Широкогорова // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2023. – Т. 12. – № 4(45). – С. 107-111

7. Непрокина, Ю.А. Деловая игра в структуре профессионально ориентированного обучения русскому языку как иностранному в медицинском вузе / Ю.А. Непрокина, С.В. Кончакова // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2022. – № 4(117). – С. 140-146

8. Павлова, С.В. Из опыта использования деловой игры как технологии формирования языковой компетенции у студентов неязыковых вузов / С.В. Павлова, Е.А. Молодых // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 6(135). – С. 118-120

9. Патрушева, Л.С. Ролевые и деловые игры на занятиях по культуре речи и деловому общению / Л.С. Патрушева // Восточно-Европейский научный вестник. – 2016. – № 1(5). – С. 97-98

10. Солдатова, О.Б. Правовые дебаты как средство развития культуры речи обучающегося / О.Б. Солдатова // Ученые записки Казанского юридического института МВД России. – 2021. – Т. 6. – № 2(12). – С. 359-362

11. Хабарова, О.В. Деловая и ролевая игра в практике преподавания дисциплины «Культура речи и деловое общение» / О.В. Хабарова // Балтийский морской форум: материалы X Международного Балтийского морского форума: в 7 т. – Калининград, 2022. – С. 85-91

УДК 37.01.03

кандидат философских наук, доцент Мальцева Светлана Михайловна
Нижегородский университет путей сообщения – филиал Федерального государственного
бюджетного образовательного учреждения высшего образования
«Приволжский государственный университет путей сообщения» (НИПС – филиал ПривГУПС) (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Трубина Ирина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Рябкова Елена Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Приволжский исследовательский медицинский университет» (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЧИНЕНИЙ-ПЕРСОНИФИКАЦИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ

Аннотация. Методика персонифицированных сочинений представляет собой многоаспектный педагогический инструмент, потенциал которого в языковом образовании раскрывается через развитие эмоционального интеллекта, лингвокреативных способностей и глубокой личностной рефлексии студентов. Теоретической базой исследования стали теория развивающего обучения (Выготский), концепция эмпатии в образовании (Роджерс), теория нарративной идентичности (Рикёр). Были применены методы контент-анализа, описания и систематизации. Целью исследования является описание опыта использования сочинений-персонификаций для развития лингвистической и речевой компетенции студентов вуза в ходе изучения языковых дисциплин. Гипотезой авторов являлась мысль о том, что данная методика более эффективна, чем многие традиционные, так как связана с погружением студента в исследуемый материал, активизирует его познавательную деятельность и развивает языковой потенциал. Авторы исследования являются действующими преподавателями дисциплин «Русский язык и культура речи», «Русский язык и деловые коммуникации», «Иностранный язык» в неязыковых вузах. Данная работа фиксирует их опыт проведения занятий с использованием данной методики. Результатом является описание опыта применения данного подхода, связанного с его способностью трансформировать изучение языка из процесса формального усвоения правил в акт личностного осмысления и творческого применения знаний. Развитие лингвистической и речевой компетенции проявляется в необходимости подбора лексико-фразеологических средств, адекватных выбранному персонажу. Несмотря на существующие противоречия, дальнейшая разработка и адаптация методики открывает значительные перспективы для создания гуманистически ориентированной и эффективной образовательной среды.

Ключевые слова: русский язык, языковое образование, творчество, персонификация, педагогический прием.

Annotation. The method of personalized essays is a multidimensional pedagogical tool, the potential of which in language education is revealed through the development of emotional intelligence, linguistic and creative abilities and deep personal reflection of students. The theoretical basis of the research was the theory of developmental learning (Vygotsky), the concept of empathy in education (Rogers), and the theory of narrative identity (Riker). Methods of content analysis, description and systematization were applied. The purpose of the study is to describe the experience of using personalized essays for the development of linguistic and speech competence of university students during the study of language disciplines. The hypothesis of the authors was the idea that this technique is more effective than many traditional ones, as it is associated with the student's immersion in the studied material, activates his cognitive activity and develops linguistic potential. Russian Russian Language and Speech Culture, Russian Language and Business Communications, and Foreign Language at non-linguistic universities are the current teachers of the study. This work records their experience of conducting classes using this technique. The result is a description of the experience of using this approach, related to its ability to transform language learning from a process of formal assimilation of rules into an act of personal reflection and creative application of knowledge. The development of linguistic and speech competence is manifested in the need to select lexical and phraseological tools appropriate to the chosen character. Despite the existing contradictions, the further development and adaptation of the methodology opens up significant prospects for creating a humanistically oriented and effective educational environment.

Key words: Russian language, language education, creativity, personification, pedagogical technique.

Введение. Метод персонификации, предполагающий создание обучающимися письменных работ от лица объекта (предмета, явления, абстрактного понятия), представляет собой эффективный педагогический инструмент в рамках языкового образования, обладающий значительным многоаспектным потенциалом. Е.В. Комовская отмечает: «Современные тенденции в освоении студентами дисциплины «Русский язык и культура речи» требуют трехаспектной подготовки: нормативной, эстетической и коммуникативной» [7, С. 253]. Данная методика относится к креативным педагогическим технологиям. Ее ключевыми аспектами являются: когнитивный, лингвистический, метапредметный [9].

Так в результате происходит активизация когнитивно-творческих процессов: выстраивая систему представлений, отличную от антропоцентрической, студент вынужден вступить в ментальную трансформацию. Процесс требует от обучающегося не просто описания, а глубокого анализа его сущностных свойств, функций и контекстного окружения с последующим синтезом полученных знаний в связное, субъективное повествование. Это как раз то, что, как отмечают Л.А. Шабалина К.А. Втюрина, Г.В. Шуманская, представляет «интеграцию профессионально ориентированного и коммуникативно-компетентностного подходов» [10, С. 267].

Развитие лингвистической и речевой компетенции проявляется в необходимости подбора лексико-фразеологических средств, адекватных выбранному персонажу. Это способствует расширению активного словарного запаса, в том числе за счет синонимических рядов, стилистически окрашенной лексики и средств художественной выразительности (метафоры, олицетворения, эпитеты). С точки зрения грамматики, метод способствует осознанному использованию различных синтаксических конструкций для передачи «мыслительного процесса» и «эмоционального состояния» персонажа-объекта.

Персонификация выступает как мощный инструмент эмпатического погружения. Студент не просто изучает объект со стороны, а «вживается» в его образ, что способствует формированию личностно-окрашенного, рефлексивного отношения к изучаемой теме. Это трансформирует процесс усвоения знаний из пассивно воспроизводящего в активно-конструктивный, развивая способность к рефлексии и критическому осмыслению. Так происходит формирование метапредметных навыков и личностного отношения. Метод обладает значительным междисциплинарным потенциалом, позволяя интегрировать знания из истории, литературы, искусства, философии и естественных наук.

Теоретической базой исследования стали теория развивающего обучения (Выготский), концепция эмпатии в

образовании (Роджерс), теория нарративной идентичности (Рикёр). Были применены методы контент-анализа, описания и систематизации.

Целью исследования является описание опыта использования сочинений-персонификаций для развития лингвистической и речевой компетенции студентов вуза в ходе изучения языковых дисциплин.

Гипотезой авторов являлась мысль о том, что данная методика более эффективна, чем многие традиционные, так как связана с погружением студента в исследуемый материал, активизирует его познавательную деятельность и развивает языковой потенциал.

Изложение основного материала статьи. Педагогический потенциал использования сочинений от лица предмета в обучении языковым дисциплинам заключается в комплексном развитии когнитивных, речевых и эмоциональных способностей студентов. Данный метод, основанный на литературной персонификации, трансформирует учебный процесс в глубоко личностный и творческий акт. И.В. Сапон акцентирует внимание на том, что «студентов технических вузов можно вовлекать в изучение русского языка и культуры речи через творческие и практико-ориентированные задания» [8, С. 180].

Авторы исследования являются действующими преподавателями дисциплин «Русский язык и культура речи», «Русский язык и деловые коммуникации», «Иностранный язык» в неязыковых вузах. Данная работа фиксирует их опыт проведения занятий с использованием данной методики.

Например, задание написать монолог старого учебника русского языка или испорченной клавиатуры требует от студента не просто описания, а вживания в образ. Это активизирует образное мышление и способность рассматривать явления с нестандартной точки зрения. Студент вынужден анализировать не только внешние характеристики объекта, но и его функциональное предназначение, исторический и культурный контекст.

Другой пример – объявление на сайте знакомств от лица канцелярского предмета. Студенту сначала нужно составить текст, а затем одногруппникам нужно угадать, от кого он и для кого написан. Допустим, «Я островат на язык, но иногда «туплю». Зачастую ошибаюсь, поэтому ищу друга, который может стереть мои ошибки и дать новый шанс. Взамен гарантирую веселое времяпровождение и поддержку. Переезд в мой пенал приветствуется (карандаш и ластик).

С лингвистической точки зрения, такая задача стимулирует активный поиск точных лексических средств и синтаксических конструкций, соответствующих выбранному образу. Это выводит изучение языка за рамки формального усвоения правил, превращая его в осознанный творческий процесс [3; 5].

Ключевым преимуществом метода является формирование эмоционального сопереживания и личной вовлеченности. Когда студент пишет от лица предмета, абстрактные темы становятся конкретными и значимыми. Такой подход не только развивает языковые навыки, но и воспитывает способность к рефлексии и эмпатии, что в целом обогащает интеллектуальный и культурный опыт обучающегося [6].

Персонификация помогает развивать навыки, критически важные для делового общения: эмпатию, анализ контекста, убедительность речи. Этот метод превращает абстрактные правила в живые и запоминающиеся ситуации.

Вот конкретные примеры таких заданий и их педагогический потенциал:

1. Пример: Монолог «несвоевременно отправленного делового письма».

Например, задание «Опишите чувства и «путешествие» электронного письма с важным коммерческим предложением, которое было подготовлено, но забыто отправлено менеджером вовремя. Его отправили уже после того, как конкурент заключил контракт». Студент наглядно прочувствует, что в бизнесе «время – деньги». Письмо становится символом упущенной возможности. Позволяет осознать, что даже малая оплошность (забыть отправить письмо) может иметь катастрофические последствия для компании. Студент учится видеть ситуацию с точки зрения раздосадованного коллеги, начальника или клиента, который не получил информацию вовремя.

Например, задание «Вы – галстук руководителя. Опишите переговоры, свидетелем которых вы стали. Как менялась атмосфера в комнате? О чем говорили голоса и жесты вашего хозяина и его оппонентов?» Студент фокусируется на том, что обычно остается «за кадром»: тон голоса, позы, жесты, паузы. Это развивает навык «считывания» скрытых эмоций и истинных намерений партнеров. Задание подталкивает к анализу стратегий и тактик ведения трудного разговора, управления конфликтом, позволяет оценить, как резкие слова или агрессивное поведение разрушают атмосферу сотрудничества.

Например, задание «Вы – служебная записка с простой инициативой. Опишите ваш путь по инстанциям: как каждый отдел вносил в вас правки, некоторые из которых противоречили друг другу; как менялся ваш первоначальный смысл и как вас «забюрократизировали». Студент в ироничной форме анализирует недостатки сложных иерархических систем – волокиту, потерю первоначальной цели, избыточность согласований. Становится очевидной ценность простого, четкого и однозначного документа, который сложно исказить при передаче. Задание мотивирует задуматься о том, как оптимизировать внутренние коммуникации в компании.

Через такие персонифицированные эссе студенты учатся не просто писать деловые тексты, а понимать контекст, последствия и человеческий фактор, стоящие за ними [4].

Использование сочинений от лица предмета при изучении иностранных языков позволяет вывести обучение за рамки заучивания правил, погружая студента в языковую среду через эмоциональное переживание и творчество. Этот метод развивает не только грамматику и лексику, но и лингвокультурную компетенцию. Типичные сложности изучающих иностранный язык – грамматические конструкции, лексика, культурные барьеры. Персонификация помогает их преодолеть [1].

Например, монолог «неправильно употребленного артикля» в английском языке. Студент пишет от лица артикля «the», который вместо конкретного существительного был поставлен перед общим понятием. «Я, артикль «the», чувствую себя таким потерянным! Меня всегда учили, что я указываю на что-то определенное, известное собеседнику. А тут меня поставили перед словом «happiness» в предложении «I need the happiness», как будто счастье – это один конкретный предмет, который можно взять с полки. Я кричу от недоумения, но меня никто не слышит». Такой подход помогает не просто запомнить правило, а прочувствовать саму логику употребления артиклей, их смыслоразличительную функцию.

Например, история «немецкого глагола-исключения, который хочет быть как все**.** Студент воплощается в глагол «denken» (думать), который с грустью наблюдает, как большинство глаголов спрягается по стандартным правилам, а он вынужден менять свою гласную в корне (ich denke, aber er denkt). «Все мои друзья-глаголы так легко спрягаются, а я вечно вынужден объяснять, почему я не такой. Я бы и рад подчиниться, но моя языковая природа не позволяет. Иногда я чувствую себя одиноким странником в стройной системе немецкой грамматики». Это задание превращает скучное заучивание исключений в запоминающуюся историю, снижая психологический барьер перед сложностями языка.

Например, исповедь «французского звука, которого нет в родном языке». Можно предложить студенту написать от лица носового гласного, например, (как в слове «vin»). «Я – душа французского языка, его легкое дыхание. Иностранцы пытаются поймать меня, проходя через «н», но я рождаюсь в глубине гортани, когда поток воздуха устремляется через нос. Они говорят «vin», а слышится «ван», и я умираю от огорчения, потому что они так и не встретились со мной по-настоящему». Этот пример развивает фонетическую чуткость, заставляя студента задуматься над механизмом образования

звука и его уникальным местом в системе языка.

Через такие персонифицированные эссе студент начинает воспринимать грамматические правила, лексику и фонетику не как набор абстрактных догм, а как живой, динамичный организм со своим характером и внутренней логикой. Это формирует глубокое, интуитивное понимание языка и преодолевает барьер чисто формального его усвоения.

Выводы. Таким образом, методика персонифицированных сочинений представляет собой многоаспектный педагогический инструмент, потенциал которого в языковом образовании раскрывается через развитие эмоционального интеллекта, лингвокреативных способностей и глубокой личностной рефлексии студентов. Однако ее внедрение и изучение сопряжены с рядом объективных противоречий, среди которых необходимость сосуществования с системами искусственного интеллекта, которые побуждают студентов к плагиату [2].

Перспективы исследования данной темы видятся в нескольких направлениях: изучение интеграции метода с цифровыми инструментами (например, создание анимированных аватаров-персонажей или использование платформ для интерактивного сторителлинга) для повышения вовлеченности; разработка дифференцированных моделей заданий, адаптированных под различные психотипы учащихся и уровни языковой подготовки; организация долгосрочных педагогических экспериментов с применением методов статистического анализа для объективной оценки влияния методики на конкретные аспекты языковой компетенции; глубокое исследование связи между персонификацией и развитием мягких навыков (soft skills), таких как эмпатия, критическое мышление и кросс-культурная коммуникация.

Литература:

1. Базарова, И. Русский язык и культура речи в технических вузах / И. Базарова, И. Ишангулыев, А. Ходжаев // Матрица научного познания. – 2024. – № 9-2. – С. 117-119

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. – 5 с. – DOI: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2025-13-3-5

3. Гаврилов, В.В. Специфика развития культуры речи студентов вуза в рамках дисциплины «русский язык и культура речи» (лингвокультурологический аспект) / В.В. Гаврилов // Международный научно-исследовательский журнал. – 2020. – № 6-3(96). – С. 26-30

4. Голикова, Т.И. Письменные творческие работы студентов как мотивация к углубленному изучению предмета / Т.И. Голикова // Молодёжь и духовное наследие эпохи: культура, артефакты, ценности: материалы X Междунар. науч.-практ. конф., посвящ. Году культурного наследия народов России. – Тула, 2022. – С. 123-125

5. Емельянова, О.Б. Совершенствование языковой личности в ходе обучения русскому языку и культуре речи в неязыковом вузе / О.Б. Емельянова // Современное педагогическое образование. – 2022. – № 12. – С. 81-86

6. Иргашева, Т.Г. Эссе как текст малой формы, один из жанров творческой работы студентов в конкурсе по русскому языку / Т.Г. Иргашева // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2021. – № 2. – С. 65-71

7. Комовская, Е.В. Деловое общение в аспекте изучения русского языка и культуры речи в неязыковом вузе / Е.В. Комовская // Научное обеспечение развития АПК в условиях импортозамещения: сб. науч. трудов Междунар. науч.-практ. конф. профессорско-преподавательского состава. В 2 ч. – Санкт-Петербург: СПГАУ, 2017. – С. 253-256

8. Сапон, И.В. Методы повышения мотивации студентов технических вузов к изучению русского языка и культуры речи / И.В. Сапон // Высшее и среднее профессиональное образование в современной России: опыт и перспективы развития: сб. трудов LXVI межвуз. науч.-метод. конф. – Новосибирск, 2025. – С. 178-181

9. Скрыльникова, Ю.В. Возможности применения педагогических технологий при преподавании иностранного языка в вузе (на примере иностранного языка) / Ю.В. Скрыльникова // Вестник научных конференций. – 2016. – № 6-3(10). – С. 78-81

10. Шабалина, Л.А. Современные подходы в преподавании курса «Русский язык и культура речи» в неязыковом вузе / Л.А. Шабалина, К.А. Втюрина, Г.В. Шуманская // Актуальные вопросы образования. – 2021. – № 3. – С. 264-267

Педагогика

УДК 378.1

старший преподаватель Масютина Наталья Михайловна
Московский авиационный институт (национальный исследовательский университет) (г. Москва)

ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. В статье рассматриваются ключевые этические аспекты применения искусственного интеллекта (ИИ) в высшем образовании, выявляя как возможности, так и риски, связанные с его внедрением. Технологии ИИ открывают новые горизонты для персонализации обучения, автоматизации оценки знаний и поддержки студентов; однако их использование вызывает серьезные вопросы о приватности данных, справедливости и ответственности. Основная цель исследования состоит в анализе потенциальных последствий передачи избыточных полномочий ИИ и необходимости разработки рекомендаций по обеспечению этических норм в образовательном процессе. В статье также поднимаются вопросы защиты данных, предвзятости алгоритмов и утраты контроля над образовательным процессом. Для успешной интеграции ИИ в высшее образование требуется комплексный подход к решению этих проблем.

Ключевые слова: искусственный интеллект, высшее образование, этика, приватность данных, персонализация, автоматизация, предвзятость, ответственность, адаптивное обучение, безопасность, алгоритмы, политика обработки информации.

Annotation. The article examines the key ethical aspects of the use of artificial intelligence (AI) in higher education, identifying both the opportunities and risks associated with its implementation. AI technologies open up new horizons for personalizing learning, automating knowledge assessment, and supporting students; however, their use raises serious questions about data privacy, fairness, and responsibility. The main purpose of the study is to analyze the potential consequences of transferring excessive powers to AI and the need to develop recommendations on ensuring ethical standards in the educational process. The article also raises issues of data protection, algorithm bias, and loss of control over the educational process. Successful integration of AI into higher education requires a comprehensive approach to solving these problems.

Key words: artificial intelligence, higher education, ethics, data privacy, personalization, automation, bias, responsibility, adaptive learning, security, algorithms, information processing policy.

Введение. Современная университетская система переживает этап глубинной трансформации, вызванной масштабной

экспансией технологий искусственного интеллекта. Феномен ИИ, основанный на алгоритмах машинного обучения, радикально расширяет когнитивные возможности человека – от распознавания сложных паттернов до осмысленной обработки массивов информации [2, С. 103].

Перед академическим сообществом встает нетривиальная задача: найти баланс между технологическим потенциалом ИИ и этическими ограничениями его применения в образовании. Речь идет не просто о цифровизации – формируется новая образовательная реальность, где искусственный интеллект становится активным участником педагогического взаимодействия.

Изложение основного содержания статьи.

Основные вызовы и перспективы.

Внедрение ИИ в образовательную сферу открывает широкий спектр возможностей:

- тонкая настройка индивидуальных образовательных траекторий;
- автоматизация рутинных административных процессов;
- персонализированная поддержка обучающихся на всех этапах освоения материала.

Однако эти инновации сопровождаются серьезными этическими коллизиями, затрагивающими всех участников образовательного процесса. Ключевыми проблемами становятся:

- защита конфиденциальности персональных данных студентов;
- обеспечение равного доступа к образовательным ресурсам;
- прозрачность механизмов принятия решений;
- четкое распределение зон ответственности между участниками.

Цель данного исследования – проанализировать морально-этические аспекты использования ИИ в вузах и разработать практические рекомендации для минимизации рисков при построении эффективной модели взаимодействия.

Контекст технологического развития.

В эпоху Четвертой промышленной революции дискуссия вокруг цифровых инноваций приобретает особую остроту. Эксперты активно обсуждают конвергенцию:

- цифровых образовательных платформ;
- технологий искусственного интеллекта;
- методик дистанционного обучения;
- решений в области расширенной реальности.

Особый интерес вызывают нейронные сети и инструменты генеративного ИИ [1, С. 780]. Несмотря на стремительное развитие технологий, исследования в сфере образовательного ИИ остаются фрагментарными. Большинство работ сосредоточено на технических аспектах внедрения, тогда как экономические, педагогические и этические вопросы зачастую остаются вне фокуса научного внимания [12, С. 72].

Практические аспекты применения ИИ в вузах.

На практике искусственный интеллект становится инструментом совершенствования преподавательской деятельности и оптимизации учебного процесса. Интеллектуальные системы позволяют:

- создавать детализированные персонализированные схемы обучения;
- адаптировать темп и сложность материала под уровень подготовки каждого студента;
- выявлять затруднения в усвоении знаний;
- формировать персонализированный образовательный контент [7, С. 32].

Ключевым элементом этой трансформации выступает адаптивное обучение. ИИ-системы обеспечивают:

- мониторинг академического прогресса;
- идентификацию индивидуальных особенностей познавательной деятельности;
- разработку персонализированных учебных планов.

Интеллектуальные алгоритмы способны генерировать дополнительные материалы, учитывая:

- текущий уровень знаний обучающегося;
- стиль восприятия информации;
- мотивацию и образовательные достижения [6, С. 275].

Системный подход к интеграции ИИ.

Для осмысленного внедрения ИИ в образовательный процесс необходим комплексный анализ:

1. Технологические аспекты – оценка возможностей и ограничений существующих решений.
2. Этические вопросы – разработка норм ответственного использования ИИ.
3. Организационные факторы – адаптация инфраструктуры и подготовка кадров.
4. Правовые рамки – создание регулятивных механизмов и определение зон ответственности.

Только такой многомерный подход позволит:

- раскрыть потенциал ИИ в образовании;
- минимизировать риски неконтролируемого внедрения технологий;
- создать устойчивую модель взаимодействия человека и машины в учебном процессе.

Ключевые задачи, решаемые с помощью ИИ в образовании, систематизированы в Таблице 1.

Таблица 1

Функциональные задачи ИИ в образовании и их реализация

Функциональные задачи	Реализация
Цифровизация организационно-методического сопровождения преподавательской деятельности	Оптимизация разработки учебных и методических материалов; систематизация и ведение документации.
Обеспечение инклюзивности	Реализация принципов инклюзии в образовании и расширение образовательных горизонтов для всех обучающихся.
Индивидуализация образовательных траекторий	Систематическое отслеживание усвоения учебного материала; разработка персонализированных заданий; создание базы ресурсов с учетом запросов обучающегося, а также адаптивная трансформация обучения к когнитивным паттернам.
Улучшение системы оценивания	Введение в работу адаптивных контрольных инструментов, привлеченных к комплексному контролю уровня предметных компетенций, а также повышение объективности и точности процедуры оценки знаний.
Содействие коллаборативной учебной деятельности	Имплементация цифровых средств для работы в группах (дискуссионные платформы, среды для воплощения групповых проектов); содействие общению и создание навыков внутрикомандной активности.
Нейтрализация барьеров когнитивного и организационно-методического характера	Адаптация материалов и методик под индивидуальные темпы и стили обучения с созданием поддерживающей среды.
Анализ и обработка полученных образовательных данных	Анализ поведенческих тенденций и показателей успеваемости обучающихся алгоритмами машинного обучения; выявление закономерностей в процессе получения знаний; совершенствование педагогической стратегии на основе полученных данных; прогнозы образовательных результатов.
Оперативное информирование участников образовательного процесса	Интерактивный контроль образовательного процесса с оперативной адаптацией методик и улучшением результатов процесса за счет своевременной реакции.

Интеграция искусственного интеллекта в образовательный процесс создает возможности для кастомизации обучения, однако порождает серьезные опасения в профессиональной среде.

Ключевая проблема заключается в потенциальной неконтролируемости самообучающихся систем и их способности к автономной адаптации. Особое внимание требуют вопросы криптозащиты, этической легитимности и конфиденциальности персональных данных участников образовательного процесса.

Отсутствие возможности полного контроля над ИИ-системами из-за скрытых уязвимостей требует разработки комплексных механизмов регулирования технологического внедрения [9, С. 62].

Отметим проблемные области, нуждающиеся в концептуальной проработке.

1. Конфиденциальность и охрана персональных данных.

Интеграция искусственного интеллекта в образование формирует спектр вызовов, нуждающихся в системном анализе: взаимодействие систем повышает риски несанкционированного доступа к конфиденциальности [4, С. 285].

Для уменьшения количества угроз необходимо внедрять комплексные защитные меры. Например, криптографическое шифрование данных, введение процедуры анонимизации и понятные регламенты для работы с информацией.

2. Справедливость и нейтральность алгоритмов.

ИИ-системы, которые обучаются на больших массивах данных, могут проецировать скрытые предубеждения, заложенные в исходных наборах. Это чревато дискриминационными решениями в отношении групп обучающихся и сегрегации по различным признакам.

В высшем образовании подобные искажения ведут к необъективной оценке знаний, ограничивая доступ к образовательным ресурсам.

Для снижения рисков становится важным регулярно производить аудит алгоритмов, диверсифицировать обучающие датасеты, совершенствовать механизмы связи от и между участниками.

Доверие к цифровым инструментам может быть подорвано ввиду отсутствия четкости в нормативных требованиях к их прозрачности. Актуально переосмыслить участие преподавателя в процессе цифровизации и трансформаций, вызванных ее введением в дидактический процесс. Немаловажно разработать профессиональные стандарты, позволяющие педагогам сформировать цифровую компетентность, включающую критическую оценку применения ИИ в своей ежедневной деятельности.

3. Прозрачность и интерпретируемость получаемых решений.

Применение ИИ требует обеспечить объяснимость решений, принимаемых алгоритмами (например, при выставлении оценок или формировании рекомендаций по выбору курсов для желающих).

Дефицит подобной прозрачности может привести к отсутствию или снижению доверия со стороны участников образовательного процесса, а также увеличить субъективное восприятие возможной несправедливости. Помочь могут как разработка интерпретируемых моделей ИИ, так и предоставление пользователям доступа к пониманию логики принятия финальных решений.

4. Распределение ответственности и контроль.

Полномасштабное применение ИИ не должно размывать зоны ответственности за принятые образовательные решения в ходе работы. Важным фактором становится четкое определение того, кто становится субъектами ответственности (разработчики, образовательные организации, преподаватели) и того, как применяются механизмы контроля ИИ человеком в неоднозначных ситуациях.

Ключевой нормой становится разработка прозрачных этических принципов применения ИИ в образовании, а также регламентов, которые учитывают восприятие студентами принципов справедливости, прозрачности и подотчетности [8, С. 109].

Для минимизации негативных последствий внедрения ИИ в образование необходимо выполнить ряд мер. Предлагаем их проанализировать:

1. Дополнить Закон об образовании РФ разделом, регламентирующим соблюдение этических норм всеми участниками

образовательного дискурса.

2. Формулировать образовательные цели применения ИИ на основе существующих доказательств его эффективности.

3. Проводить оценку воздействия ИИ на авторитет преподавателей и качество обучения.

4. Организовать постоянное отслеживание результатов внедрения ИИ с возможностью корректировки стратегий.

5. Обеспечить равенство образовательных возможностей для всех категорий обучающихся при внедрении ИИ систем [11, С. 4].

Внимательный анализ процессов цифровизации высшей школы позволил выявить системные ограничения, замедляющие широкую интеграцию искусственного интеллекта. Ниже представлены ключевые проблемные области.

1. Техническая и инфраструктурная неподготовленность.

Несмотря на курс на цифровизацию образования, многие университеты не располагают достаточной технической базой. Недостаток оборудования, вычислительных мощностей, специализированных программ и стабильных каналов связи ограничивает возможность внедрения и стабильной работы ИИ-решений.

2. Нехватка квалифицированных специалистов.

Многие преподаватели не обладают достаточными знаниями и опытом в сфере искусственного интеллекта, что затрудняет применение современных технологий в учебном процессе. Для преодоления этого необходимо системно обучать педагогов, развивать кадровый резерв в области EdTech и создавать команды, работающие на стыке дисциплин.

3. Финансовые ограничения.

Внедрение ИИ требует значительных вложений: оборудование, программное обеспечение, сервисное обслуживание, подготовка сотрудников. Однако существующие бюджеты вузов зачастую не покрывают эти расходы, что усложняет распространение такого рода инноваций.

4. Правовые и этические сложности.

Использование ИИ в образовании поднимает вопросы регулирования: защита персональных данных студентов, прозрачность решений алгоритмов, распределение ответственности при ошибках системы, соблюдение этических норм при работе с чувствительной информацией.

5. Психологическое и социальное сопротивление.

В академической среде сохраняется настороженность по отношению к ИИ: опасения утраты роли преподавателя, недоверие к автоматизированным инструментам, отсутствие культурной привычки к интеграции технологий в обучение.

6. Неравномерность развития регионов.

Доступность и уровень применения ИИ-технологий сильно различаются между регионами. Это связано с разным уровнем оснащенности вузов, подготовленностью сотрудников и степенью поддержки со стороны местных органов управления образованием [5, С. 166].

Несмотря на существующие ограничения, эволюция ИИ в сфере высшего образования сохраняется. Векторами дальнейшего развития выступают совершенствование ИИ-систем с учетом специфики образовательного процесса, внедрение механизмов обратной связи от преподавателей и обучающихся, разработка эффективных образовательных моделей на базе ИИ-технологий [10, С. 518].

Выводы. Технологии искусственного интеллекта открывают принципиально новые возможности для модернизации высшей школы. Их грамотное применение способно вывести на качественно иной уровень содержание образовательного процесса, сделать качественное обучение доступным для значительно большего числа учащихся и обеспечить подлинную индивидуализацию образовательных траекторий.

Однако успешная интеграция ИИ-решений невозможна без соблюдения ряда принципиальных условий. В первую очередь речь идет о неукоснительном следовании этическим стандартам, среди которых – надежная защита персональных данных обучающихся и сотрудников, максимальная прозрачность принципов работы алгоритмов и четкое распределение зон ответственности между всеми участниками процесса.

Формирование эффективной образовательной экосистемы с использованием ИИ требует системного подхода. Необходимо одновременно развивать материально-техническую базу, создавая необходимую цифровую инфраструктуру, заниматься подготовкой специалистов, способных компетентно работать с новыми технологиями, а также разрабатывать четкие правила и стандарты применения ИИ в образовании.

При последовательной реализации этих мер искусственный интеллект станет действенным инструментом, работающим на благо всех участников образовательного процесса. Такой подход позволит максимально раскрыть педагогический потенциал технологий, минимизировать возможные риски цифровой трансформации и создать устойчивую образовательную среду будущего.

Литература:

1. Бермус, А.Г. Преимущества и риски использования ChatGPT в системе высшего образования: теоретический обзор / А.Г. Бермус // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2024. – Т. 9. – № 8. – С. 776-787

2. Ильина, А.В. Технологии искусственного интеллекта в системе образования: этический аспект / А.В. Ильина // Современное образование: содержание, технологии, качество. – 2023. – Т. 1. – С. 103-104

3. Константинов, А.В. Этические вызовы использования искусственного интеллекта в образовательном процессе вуза / А.В. Константинов // Новые образовательные стратегии в открытом цифровом пространстве: сб. науч. статей по материалам Междунар. науч.-практ. конф. – Санкт-Петербург, 2025. – С. 62-68

4. Корчагин, П.А. Этические аспекты внедрения искусственного интеллекта в образовательные системы: анализ проблем и пути решения / П.А. Корчагин, И.П. Корчагин // Актуальные вопросы современной науки: сб. XV Междунар. науч.-практ. конф. – Пенза: МЦНС «Наука и Просвещение», 2024. – С. 284-290

5. Кузьменко, Е.Л. Проблемы и риски интеграции искусственного интеллекта в высшее образование / Е.Л. Кузьменко, Т.М. Белоусова, Е.М. Лещенко // Регион: системы, экономика, управление. – 2024. – № 2(65). – С. 164-168

6. Пашута, В.Л. Особенности применения технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе вуза / В.Л. Пашута, А.С. Никольская // Актуальные проблемы физической и специальной подготовки силовых структур. – 2025. – № 2. – С. 273-277

7. Петров, А.М. Роль искусственного интеллекта в высшем образовании и исследовательской деятельности / А.М. Петров // Актуальные аспекты развития науки и общества в эпоху цифровой трансформации: сб. материалов VI Междунар. науч.-практ. конф. – Москва, 2023. – С. 30-35

8. Ряпина, Н.Е. Интерпретация студентами этических аспектов искусственного интеллекта в образовании / Н.Е. Ряпина, И.И. Трубина // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2025. – Т. 1. – № 1(103). – С. 101-111

9. Тимченко, В.В. Обеспечение безопасности применения искусственного интеллекта в образовании: стратегии стандартизации / В.В. Тимченко // Технико-технологические проблемы сервиса. – 2024. – № 4(70). – С. 60-65

10. Турдубаева, Ж.А. Применение искусственного интеллекта в сфере образования / Ж.А. Турдубаева, И.М. Арыкбаев

// Бюллетень науки и практики. – 2024. – Т. 10. – № 2. – С. 517-521
11. Филимонова, И.В. Этическая сторона использования искусственного интеллекта в образовании / И.В. Филимонова // Вестник евразийской науки. – 2024. – Т. 16. – № 1.
12. Kurpayanidi, K. Application of artificial intelligence in the higher education system: economic, pedagogical, and ethical aspects / K. Kurpayanidi // Economy: Analysis and Forecasts. – 2025. – № 1(29). – С. 70-76

УДК 37.013.83
кандидат филологических наук, доцент, доцент кафедры начального образования Мельцаев Дмитрий Михайлович
Государственный университет просвещения (г. Москва);
старший преподаватель кафедры дошкольного образования Поручкина Светлана Михайловна
Государственный университет просвещения (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры начального образования Филатова Ольга Петровна
Государственный университет просвещения (г. Москва)

ПЕДАГОГ БУДУЩЕГО: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ЭПОХУ ПЕРЕМЕН

Аннотация. В статье представлена характеристика педагога будущего. Определено, что он должен идти в ногу со временем и применять в своей деятельности современные технологии, которые могут не только оптимизировать его работу, но и помочь ему в профессиональном росте и развитии профессиональных компетенций. Изучены современные подходы к определению важнейших показателей компетентности педагогов, а также их качества и навыки, которые необходимы для осуществления педагогической деятельности в эпоху перемен. Проанализированы результаты исследования, нацеленного на составление портрета педагога будущего и определения его профессиональных компетенций в условиях трансформации всех сфер жизни общества. Установлено, что на сегодняшний день преподаватели рассматривают педагога будущего как человека, который обладает личностными и профессиональными качествами (например, стрессоустойчивость, эмпатия, организация работы на основе критического мышления, проектирование образовательного процесса, осуществление инновационной деятельности). Они поддерживаются ценностями, связанными со стремлением педагога к саморазвитию и проявлению себя, а также к реализации потенциала обучающихся, что должно сочетаться с необходимостью учета вызовов современности и использования новых технологий.
Ключевые слова: педагог будущего, современный педагог, образовательный процесс, учебное заведение, современные вызовы, профессиональные компетенции, личностные качества педагога.
Annotation. The article presents the characteristics of the teacher of the future. It is determined that he must keep up with the times and apply modern technologies in his activities that can not only optimize his work, but also help him in professional growth and development of professional competencies. The article examines modern approaches to determining the most important indicators of teachers' competence, as well as their qualities and skills that are necessary for teaching in an era of change. The article analyzes the results of a study aimed at drawing up a portrait of a teacher of the future and determining his professional competencies in the context of the transformation of all spheres of society. It has been established that today teachers consider the teacher of the future as a person who possesses personal and professional qualities (for example, stress tolerance, empathy, organization of work based on critical thinking, design of the educational process, implementation of innovative activities). They are supported by values related to the teacher's desire for self-development and self-expression, as well as to realize the potential of students, which should be combined with the need to take into account modern challenges and the use of new technologies.
Key words: teacher of the future, modern teacher, educational process, educational institution, modern challenges, professional competencies, personal qualities of a teacher.

Введение. Развитие системы образования и модернизация других сфер жизнедеятельности – это закономерные процессы, обеспечивающие их соответствие требованиям современности, актуальным социокультурным вызовам и изменениям в характере и акцентах государственной политики. Эпоха перемен ассоциируется с распадом старого и созданием нового, что может дестабилизировать человека и лишить его опоры, особенно, если это касается детей, подростков и молодых людей, которые еще не стали в полной мере самостоятельными и сознательными. В этой связи роль педагогов рассматривается с другой стороны, что ставит перед преподавателями новые задачи и выводит на первый план профессиональные компетенции, которые позволят их решить. Педагог становится наставником, который помогает обучающимся сохранить внутреннее равновесие, сохранить баланс между внешними обстоятельствами и собственными стремлениями и возможностями, а также эффективно осуществлять учебную деятельность и развиваться по другим направлениям.

Педагог будущего должен идти в ногу со временем и применять в своей деятельности достижения научно-технического прогресса, искусственный интеллект, элементы виртуальной действительности и другие современные технологии, которые могут не только оптимизировать его работу, но и помочь ему в профессиональном росте и развитии профессиональных компетенций. Изучение последних необходимо для внесения точности в их понимание, а также для освещения их ценности как фактора, способствующего усовершенствованию как деятельности отдельного педагога, так и системы образования в целом.

Изложение основного материала статьи. Представителями исследовательского сообщества активно изучается вопрос о том, каким должен быть будущий педагог, но не просто в контексте его личностных и профессиональных качеств, а с точки зрения его деятельности и компетентности в условиях, когда изменения и инновации стали частью привычной жизни каждого человека.

Рассуждения А.В. Ничагиной показывают, что под компетентностью понимается способность работать с совокупностью вопросов и явлений на основе теоретических знаний и практических навыков, при этом компетентность будущего предполагает выполнение указанных действий в рамках неопределенности. Автор подчеркивает, что основным отличием педагога будущего от педагога нашего времени является особый акцент на проектировочную и рефлексивную деятельность первого. Ему предстоит проектировать образовательную среду и ее элементы, индивидуальную и коллективную деятельность обучающихся, а также оценивать результаты и качество образования на основании умения и намерения это делать [7].

А.А. Губайдуллин, Э.М. Губайдуллина, Д.Е. Качугина говорят о значимости исследовательской компетентности, уточняя, что внедрение цифровых технологий вносит коррективы в ее формирование и совершенствование. Они отмечают, что их применение положительно сказывается на следующих компетенциях: осуществлять поиск и организовывать работу со справочными материалами, использовать цифровые инструменты для решения задач, представлять итоги своей деятельности, работать индивидуально и в группе. При этом появляется дополнительная мотивация и углубляются знания [3]. Это еще раз подчеркивает необходимость относиться к нововведениям как к помощнику, который позволит сохранять равновесие в обстановке, при которой постоянно приходится подстраиваться под непривычные и современные явления и процессы.

М.Ю. Кропотова отмечает, что неотъемлемой частью деятельности педагога будущего являются инновации. Это предполагает, что ему необходимо уметь составлять прогнозы относительно собственного развития и развития его подопечных, организовывая на их основе образовательный и воспитательный процесс. Формирование данной способности и готовности к применению ее на практике должно осуществляться при подготовке студентов в высших учебных заведениях, что требует соблюдения организационно-педагогических условий, одним из которых является деятельность педагогического состава, который должен понимать ее важность и уметь развивать ее уже сегодня [6]. Таким образом, успешность и компетентность педагога будущего во многом зависит от прилагаемых образовательной организацией усилий, от того, насколько качественно будет разработана и реализована модель подготовки студентов педагогических специальностей. Эпоха перемен делает необходимым учет возможных изменений и тенденций развития общества при определении профессиональных компетенций в области педагогики, являющихся важнейшим показателем профессионализма специалистов [8].

С точки зрения А.А. Самариной, А.Е. Троцкой, А.Г. Фесенко, Д.Е. Зеленовой, эффективное обучение студентов педагогических специальностей и поддержание мотивации действующих преподавателей, особенно, молодых, нуждается в трансформации системы образования, что предполагает применение новых подходов, например, стартапов, которые способствуют профессиональной самореализации указанных лиц. Данная цель будет достигнута посредством решения актуальных на сегодняшний и завтрашний день задач, к которым относятся:

– оказание помощи молодым специалистам и студентам, завершающим обучение, в устранении трудностей;

– организация методического сопровождения и создание информационной среды, где можно будет заняться постоянным развитием профессиональных компетенций;

– проведение консультаций по образуемым в процессе работы проблемам;

– стимулирование педагогов и обучающихся к повышению коммуникативной и информационной грамотности, а также к углублению своих знаний и навыков;

– создание условий для непрекращающегося роста студентов и педагогов как профессионалов своего дела [2]. Решение перечисленных задач направлено на недопущение выгорания студентов и педагогов, которое может возникнуть вследствие страха перед проблемами, нехваткой имеющихся компетенций для решения вопросов и сохранения гибкости и мобильности, являющихся ключевыми качествами специалиста нового поколения.

Н.Н. Колосова делает упор на значимость развития гибких навыков, которые рядом работодателей выводятся на первый план при определении конкурентоспособности и востребованности педагога. Они обуславливают его способность учитывать традиционные методы, проводить исследования и создавать абсолютно новые подходы, которые могут сделать процесс обучения более продуктивным и вывести систему образования на новый уровень, на котором она становится устойчивее к изменяющимся внешним факторам. Автор называет ключевыми из них навыки взаимодействия, новаторство, эмоциональную грамотность, взаимодействие с информацией, системное мышление, организаторские умения [5]. Таким образом, гибкие навыки дополняют профессиональные компетенции педагога будущего, позволяя ему успешно оперировать имеющимися знаниями, умениями и навыками, реагируя на внешние обстоятельства, окружение и вызовы, а также исходить из них при совершенствовании своей деятельности, подготовки обучающихся и образовательной среды учебного заведения.

Т.А. Баклашова, Л.И. Овчинникова подчеркивают, что круг задач педагога будущего значительно расширяется по сравнению с тем, как это было раньше, поскольку происходят изменения и в составе обучающихся – становится все больше тех, кто имеет нарушение психики, психологическую травму или ограниченные возможности. Работа с ними не должна вызывать страх, а потому перечень профессиональных компетенций должен быть дополнен соответствующими умениями. Педагогам, по мнению автора, необходимо изучать следующие направления: оказание экстренной медицинской и психологической помощи, актерское искусство (постановка речи и придание ей эмоциональной окраски), творчество, цифровая грамотность, способы достижения психологического и эмоционального благополучия, основы клинической психологии, развитие эмпатии, самореализация и самопрезентация [1].

Жизнь в эпоху перемен не только открывает новые возможности, но и несет ряд рисков, которые относятся к личности педагога. М.М. Иванова, А.Ю. Попов, И.С. Потапов отмечают, что преподаватели являются носителями и передатчиками позитивных ценностных ориентаций, поэтому нельзя, чтобы их компетентность в данном вопросе вызывала сомнения. Однако увеличение случаев интернет-зависимости среди обучающихся, в том числе на педагогических специальностях, говорит о тенденции снижения их способности противостоять цифровому увлечению [4]. Нельзя допустить дальнейшее ее развитие, поэтому педагог будущего рассматривается как человек, умеющий находить баланс между традиционными и современными методами обучения, организующий учебные занятия на основе стремления развить у обучающихся нравственные ценности, которые, к сожалению, у многих находятся на низком уровне.

С целью составления портрета педагога будущего и определения его профессиональных компетенций в условиях трансформации всех сфер жизни общества было проведено исследование в форме опроса среди 50 педагогов Государственного университета просвещения.

В первую очередь необходимо было выяснить, какая ценность должна быть обязательно присуща педагогу будущего. Были получены следующие результаты: искренняя заинтересованность и энтузиазм, проявляемый к освоению нового и приобщению обучающихся к приобретению знаний (38%); стремление к реализации своего потенциала и оказание содействия обучающимся в его проявлении (32%); эмоциональная компетентность (осознание своих чувств понимание чувств окружающих) (16%), потребность в осуществлении исследований и опора на научные методы (14%);. Профессиональные компетенции в эпоху перемен должны поддерживаться ценностями педагога будущего, которые подобны актуальным в настоящее время, однако модернизированы в соответствии с требованиями завтрашнего дня. Анализ полученных ответов показывает, что педагог будущего прочно связан с личностью обучающихся, он должен оказывать им всестороннюю поддержку, базирующуюся на его собственном развитии и самореализации.

Далее педагогам было предложено выбрать, какие личностные качества, по их мнению, являются наиболее важными для педагога будущего. Стрессоустойчивость, этичность и тактичность выбрали все респонденты (100%), а активность и инициативность отметило 50% опрошенных. Менее половины респондентов подчеркнули значимость таких качеств, как

доброжелательность (44%), креативность (40%), эмпатия (34%). Педагогам были предложены данные варианты ответов как наиболее актуальные в условиях индивидуализации и персонализации образования, когда учет личностных особенностей студентов играет важную роль в достижении результата.

Кроме того, респондентам было предложено назвать профессиональные компетенции, которыми должен обладать педагог будущего в эпоху перемен. Ими были названы осуществление инновационной деятельности; активная работа с цифровыми инструментами и включение их в учебный процесс; организация работы на основе критического мышления; проектирование образовательного процесса; знание современных образовательных методик, технологий и подходов; грамотное выстраивание взаимоотношений с обучающимися, родителями, руководством; знание теоретического материала и его применение при выполнении трудовых функций, в том числе, для совершенствования образовательного процесса; умение брать на себя ответственность и соблюдать дисциплину.

Ответы респондентов на вопрос «Что отличает педагога будущего от многих современных педагогов» распределились следующим образом: установка «научить учиться и развиваться самостоятельно» вместо ориентации на пассивное усвоение материала обучающимися (96%), применение искусственного интеллекта, цифровых инструментов, технологии дополненной реальности для повышения эффективности процесса и мотивации обучающихся (90%), работа в гибкой образовательной среде, в которой сочетаются различные формы обучения (82%),нацеленность не только на интеллектуальное развитие обучающихся и формирование у них знаний по предмету, но и на совершенствование надпрофессиональных компетенций (72%), использование различных авторских методик и создание новых способов обучения (50%), осуществление взаимодействия с обучающимися и педагогами, в том числе из других образовательных учреждений, а также сотрудничество с различными общественными организациями (46%). Таким образом, для того чтобы стать педагогом будущего нужно, во-первых, осознать, что нельзя пренебрегать современными технологиями и надо их использовать во благо, а во-вторых, понять, что педагогический труд становится прочно связанным творческой и инновационной деятельностью, поэтому нельзя игнорировать изменения в системе образования и в обществе в целом в угоду реализации устаревших идей.

Выводы. Педагог будущего – это компетентный специалист, который, обладая всеми необходимыми теоретическими знаниями и практическим опытом, становится наставником для обучающихся. Он не просто сухо передает информацию, ему важно заинтересовать, замотивировать, пробудить любовь к исследованиям, а также сделать образовательный и воспитательный процесс современным, наполненным новейшими технологиями, чтобы студенты обладали актуальными умениями, которые необходимы для выпускников и важны для работодателей.

Результаты исследования показывают, что на сегодняшний день преподаватели рассматривают педагога будущего как человека, который обладает личностными и профессиональными качествами (например, стрессоустойчивость, эмпатия, организация работы на основе критического мышления, проектирование образовательного процесса, осуществление инновационной деятельности). Они поддерживаются ценностями, связанными со стремлением педагога к саморазвитию и проявлению себя, а также к реализации потенциала обучающихся. Все это должно сочетаться с необходимостью учета вызовов современности и использования новых технологий.

Литература:

1. Баклашова, Т.А. Особенности развития профессиональных компетенций в сфере образования как приоритет воспитания педагогов будущего / Т.А. Баклашова, Л.И. Овчинникова // Глобальный научный потенциал. – 2022. – № 2(131). – С. 10-13

2. Возможности формирования профессиональной направленности будущих педагогов через реализацию стартапа «Педхаус» / А.А. Самарина, А.Е. Троцкая, А.Г. Фесенко, Д.Е. Зеленова // Ratio et Natura. – 2023. – № 1(7).

3. Губайдуллин, А.А. Формирование исследовательской компетентности будущих педагогов в условиях цифровизации образования / А.А. Губайдуллин, Э.М. Губайдуллина, Д.Е. Качугина // Педагогическое образование: новые вызовы и цели: сб. науч. трудов VII Междунар. форума по пед. образованию. В 2 ч. (Казань, 26-28 мая 2021 года). – Казань: Казан. (Приволж.) федерал. ун-т, 2021. – Ч. I. – С. 260-267

4. Иванова, М.М. Проблемы интернет-зависимости будущих педагогов (на примере учителей физической культуры) / М.М. Иванова, А.Ю. Попов, И.С. Потапов // Педагогическое образование на Алтае. – 2021. – № 2. – С. 79-83

5. Колосова, Н.Н. Веб-квест как средство формирования гибких навыков будущих педагогов в условиях высшего учебного заведения / Н.Н. Колосова // Открытое образование. – 2024. – Т. 28. – № 3. – С. 25-34

6. Кропотова, М.Ю. Педагогическая модель формирования готовности к инновационной деятельности будущих педагогов как средство проектирования будущего специалиста / М.Ю. Кропотова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2022. – Т. 10. – № 6. – С. 1-7

7. Ничагина, А.В. «Компетенции будущего» как условие опережающей подготовки педагога будущего / А.В. Ничагина; под общ. ред. С.Г. Еремеева // XXV юбилейные Царскосельские чтения: материалы Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 20-21 апреля 2021 года). – Санкт-Петербург: Ленингр. гос. ун-т им. А.С. Пушкина, 2021. – Т. I. – С. 286-290

8. 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 376.1

кандидат педагогических наук, доцент Миронова Светлана Петровна
ФГАОУ ВО Уральский государственный педагогический университет (УрГПУ) (г. Екатеринбург)

СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ОРИЕНТИРЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ

Аннотация. В статье сформулированы основные вопросы, возникающие при формировании системы воспитания молодого поколения в современных условиях. Обобщаются достижения отечественной теории воспитания в аспекте деятельностного подхода к формированию личности. Постулируется, что воспитание осуществляется через осознанное социальное действие в совместной коллективной деятельности. Утверждается, что воспитание молодежи происходит в ситуации ментальных войн, когда объектом враждебного воздействия являются базовые ценности и смыслы духовно-нравственного ядра русской ментальности, а в условиях кризиса современной семьи наблюдается ценностный разрыв между представителями различных поколений. В информационной войне коллективного Запада используется тактика катализации процесса искажения коллективной исторической памяти о значимых и вызывающих гордость событиях русской истории. Существующие информационные вызовы реализуются в осуществляемой в современной медиа-среде на основе механизма ложной идентификации смене ценностных установок молодежи. Утверждается, что целью воспитания на

сегодняшний момент выступает формирование на уровне картины мира современных молодых людей ключевых смыслов русской ментальности. Формулируются поощряемыми государством стратегии жизнеустройства, которые могут служить ориентиром для молодого поколения. Целью воспитания в современных условиях является формирование культуры: критического мышления, политической культуры, культурных эмоциональных проявлений интеллектуального развитого человека. Основным средством воспитания выступает личностное общение, в котором реализуется культурное воздействие как основной инструмент воспитания. Existing information challenges are implemented in the modern media environment on the basis of a false identification mechanism for changing the value attitudes of young people. It is argued that the purpose of education at the moment is the formation at the level of the picture of the world of modern young people of the key meanings of the Russian mentality. State-encouraged life strategies are formulated that can serve as a guide for the younger generation. The purpose of education in modern conditions is the formation of culture: critical thinking, political culture, cultural emo-national manifestations of an intellectual developed person. The main means of upbringing is personal communication, in which cultural influence is realized as the main tool of upbringing.

Ключевые слова: воспитание, система воспитания молодежи, осознанное социальное действие, ключевые смыслы русской ментальности, стратегии жизнеустройства.

Annotation. The article formulates the main questions arising in the formation of the system of education of the younger generation in modern conditions. The achievements of the domestic theory of education in the aspect of the activity approach to the formation of personality are summarized. It is postulated that upbringing is carried out through conscious social action in joint collective activities. It is argued that the education of young people takes place in a situation of mental wars, when the object of hostile influence is the basic values and meanings of the spiritual and moral core of the Russian mentality, and in the conditions of the crisis of the modern family, there is a value gap between representatives of different generations. The information war of the collective West uses the tactics of catalysing the process of distorting the collective historical memory of significant and proud events in Russian history.

Key words: education, a system of educating young people, conscious social action, the key meanings of the Russian mentality, life management strategies.

Введение. Формирования системы воспитания молодежи в современных условиях требует ответа на ряд вопросов: *на основе чего воспитывать? в каких условиях воспитывать? что учитывать в процессе воспитания? с помощью чего воспитывать? что воспитывать?* Рассмотрим эти проблемные вопросы последовательно.

На основе чего воспитывать и выстроить собственную воспитательную систему? Подходя к этому вопросу, современный педагог основывается на достижениях отечественной теории воспитания, в частности, теории деятельности (С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева и др.), заключающиеся в том, что воспитание рассматривается как часть общего процесса социализации, в ходе которой происходит *самоизменении* человека в процессе усвоения культуры на основе сочетания адаптации и обособления личности в обществе, с опорой на внутреннюю логику развития молодого человека (А.В. Мудрик) [4]; оно осуществляется через *социальное действие* (М. Вебер) как такое конкретное проявление деятельности, которое является сознательным, целеориентировано на решение каких-либо социальных проблем и направлено на осмысление возможной обязательной обратной связи – ответного действия; это *совместная деятельность* детей, молодежи и взрослых по реализации вместе выработанных целей и задач (А.С. Макаренко), посредством которой осуществляется самореализация молодых людей.

Особую значимость в процессе воспитания составляет определение характера и направленности социальной активности, проявляемой индивидуумом или социальной группой, а также тех личностных положительных качеств, которые необходимы в качестве опоры для совершения социального действия. Чтобы воспитание осуществилось, важно обрисовать молодому человеку перспективы личностного роста для того, чтобы результатом осуществленного социального действия было появление у него чувства внутреннего удовлетворения от совершенного им социального поступка и осознание удовольствия от достигнутых результатов и успеха.

Согласно деятельностному подходу к воспитанию, социальное действие должно осуществляется в коллективе и вести к самореализации личности как члена данного коллектива. В качестве воспитывающего воздействия проблемная ситуация инициирует возникновение у личности осознанной духовной потребности в ее разрешении на основе понимания значимого мотива общественно-полезного и личностно ориентированного созидания. Творческая составляющая также должна реализовываться в волевом акте следования намеченной цели, обретающем новые продуктивные смыслы в дальнейшем отстаивании определенных проявлений своей жизненной позиции. Критерием такого педагогического воздействия, которое достигло воспитательного эффекта, становятся позитивные изменения в динамике положительной или отрицательной значимости и смысловой наполненности объектов и явлений окружающего мира для человека в структуре его ценностной картины мира, определяемой степенью его вовлеченности в сферу человеческой жизнедеятельности, то есть конкретные позитивные смысловые преобразования личности [3].

Изложение основного материала статьи. Вопрос *в каких условиях воспитывать?* предполагает проведение анализа современной ситуации, касающейся прежде всего существующих на сегодняшний день вызовов информационного общества.

В условиях межгосударственных и межблоковых (Россия и дружественные страны vs коллективный Запад) *ментальных войн*, когда объектом воздействия путем пропаганды являются базовые ценности и смыслы самого ядра русской ментальности, а также когнитивных войн с активным внедрением в интеллектуальную сферу сознания современных молодых людей ложных теорий, псевдонаучных парадигм и концепций и сфальсифицированных ценностей через хорошо разработанные инструменты контектных войн [2] на основе особым образом выстроенного и уже «обкатанного» в других странах контента, реализованного в построении и содержательном наполнении информационных сообщений, включающих совокупность компьютерных продуктов в нескольких видах (изображение, звук, анимацию, текст и т. д.) и созданных с применением разработанных механизмов управления восприятием, молодые люди должны держать постоянную «когнитивную оборону».

В этой ситуации воспитание должно быть направлено на то, чтобы минимизировать и скорректировать риск превращения субъекта воспитывающего воздействия в жертву неблагоприятных обстоятельств, например, активного применения технологий когнитивного расшатывания и замещения, реализуемых через подмену основополагающих элементов ценностной картины мира в ее причинно-следственной и духовно-нравственной целостности компонентов фрагментарно-отрывочным клиповым мышлением.

В ситуации *кризиса современной семьи*, когда основной проблемой является то, что многие современные молодые люди живут в условиях конкретных примеров неудачных браков родителей, в которых один или оба супруга не способны взять ответственность друг за друга и за свою семью в целом и не хотят жертвовать своими интересами ради другого человека. При этом в результате смены советской жизнеустановочной парадигмы ценностный разрыв между поколениями в

современной семье таков, что это подрывает сами основы семьи как института государства и пространства личной жизни человека, дополняя касающиеся и Россию мировые семейные проблемы (в виде нового нуклеарного – замкнутого в двух поколениях – типа семьи, абсолютизированного неприятия молодежью духовно-нравственных ценностей чистоты и целомудрия, в условиях кризиса моногамии, расцвета ЭКО и клонирования и как апофеоза – трансгендерной повестки) тем, что молодые люди как личности совершенно не готовы к тому, что их семейные роли будут на протяжении всей жизни постоянно меняться и усложняться.

Что касается представителей молодого поколения зумеров, наблюдается не только разрыв межкополенческих связей, но и серьезный внутрипоколенческий раскол, это находит выражение, в частности, в существовании различных, объединенных по интересам социальных групп с собственной сформировавшейся картиной мира, репрезентированной, например, в групповых ценностях и в развитой системе жаргонных номинаций (субкультур аниме, манга, K-pop музыки, фанфикшн, хип-хопа, байкеров, граффферов, рэп-исполнителей, геймеров, любителей кальянов, фильмов про маньяков и т.д. и т.п.), при том, что один субъект в силу разнообразия своих интересов может принадлежать к нескольким из них. Если говорить о представителях поколения 90-х как родителях современных молодых людей, то данное поколение также не обладает единством: к примеру, одна часть этих людей может быть в современных условиях подъема национального самосознания ориентирована национально-патриотично, другая – в результате слома в годы своего личностного формирования советской парадигмы уже глубоко заражена вирусами космополитизма, вестернизации и американизации.

В условиях *информационной войны* недружественных стран в форме системы «целенаправленных, тщательно планируемых действий в сфере информационного пространства для достижения информационного превосходства над информационными системами противника при одновременной защите собственного информационного пространства» [2, С. 10] одной из активно применяемых противниками России конкретных воздействующих тактик выступает тактика катализации процесса аббераций (искажения) коллективной исторической памяти, также ведущая к углублению разрыва поколений и подкрепляемая современными российскими реалиями: отсутствием у представителей современного молодого поколения понимания хронологического ряда, незнанием исторических источников, не сформированностью умения верифицировать источник информации исторического характера, наличием устойчивых стереотипов и мифов, навязанных историками-фальсификаторами в 90-е гг. XX в., присутствием активной пропаганды и фальсификации в транслируемой современными медиа информации о значимых исторических событиях и личностях, сознательным приданием неуместной стилистической – пародийной или фантастической – окраски производимому контенту, в частности, формирующееся у молодых людей восприятие истории через жанр фэнтези (к примеру, созданный в 2009 г. в стиле аниме и насыщенный мистикой мультипликационный фильм о пионерах-героях «Первый отряд»).

Итак, существующие *информационные вызовы* реализуются в осуществляемых в современной медиа-среде попытках стереть историческую память с целью проникновения в общественное сознание россиян и его последующего переформатирования (путем воздействия на подсознание и насаждения новых идеалов и ценностей) через замену присущей им картины мира на выгодную противоположной стороне: на такие ценностные установки, когда в результате массового воздействия новых информационных технологий человек идентифицирует себя с какой-то конкретной социально-культурной группой, к которой он в реальности не принадлежит. Подобный механизм ложной идентификации запускает процесс манипулирования общественным сознанием с целью заражения его вирусом напряженности, инспирации определенных действий даже вопреки собственным интересам, результатом чего в идеале должно являться добровольное подчинение противнику.

Что следует учитывать в процессе воспитания? Прежде всего, современный педагог просто обязан сам быть информированным – знать актуальные в современной научной парадигме теории, объясняющие мир и реальность, а значит, специфику сознания современных молодых людей. Такой научной концепцией является на сегодняшний день, например, *теория спиральной динамики развития* человека, которая объясняет остро злободневную в настоящий момент глобальную проблему человеческого непонимания (то, почему представители разных и даже одного поколения не могут найти общий язык) через сосуществование в сознании людей разных типов мышления, базирующихся на различных ценностных ориентирах, жизненных целях и приоритетах каждого члена общества. Основываясь на данной теории, процесс воспитания должен в итоге привести к сознательному переходу молодого человека от доминантных жизненных позиций и уровней развития личности первого порядка «Я – послушный исполнитель»; «Я – правильный» (тип мышления – эгоцентрический, уровень личностного развития – бунтующий подросток, девиз «Делаю, что хочу, плевать на других и на правила»); «Я – лучший» (основанный на практицизме тип мышления с девизом «Главное победа в конкурентной борьбе», идеалом которого является добивающийся результатов бизнесмен) к уровням второго порядка: «Я – живой» (тип мышления – релятивистский, согласно которому знания относительны и условны, поэтому объективное познание действительности невозможно; уровень личностного развития – духовно ищущий человек; меценат как личностный идеал); «Я – осознанный» (мысли и поступки человека приобретают гибкость и многомерность, личность характеризует деятельностная направленность на созидание и решение проблем, готовность посвятить себя деятельности ради общего блага); «Я – единое духовное целое» (целостное объединение сильных сторон всех остальных уровней без ущерба для собственного «Я», с ориентацией на такие приоритеты, как забота об окружающем мире и уважение к людям как представителям любых уровней развития личности).

Педагог должен также четко осознавать ментально-психологические особенности людей молодого возраста (максимализм суждений, приверженность мыслительным структурам «свой – чужой», стремление получить признание и влиться в общность единомышленников, жажда обретения мнимой свободы действий) и предвидеть назревающие проблемы как учебного, так и личного характера. «Среди них наиболее часто в последнее время встречаются следующие: депрессивное состояние, порожденное перегрузками во время сдачи семестровых и выпускных экзаменов, потеря активного интереса к реальным событиям и уход в виртуальную реальность, зависимость от интернет-ресурсов, направленных на подавление и разрушение личности, увлечение политическим нигилизмом и экстремизмом, а также любая форма нездорового образа жизни» [4, С. 512].

Необходимо также знать особенности интернет-среды как информационного поля существования современных молодых людей, в частности, применяемые в ней технологии деструктивного воздействия, способы мошенничества, стратегии вербовики, и информировать об этом представителей молодежи, на практике реализуя известный девиз «Предупрежден – значит, вооружен!».

На вопрос *что воспитывать?* ответ может быть дан в пространстве поощряемых государством стратегий жизнеустройства, цементируемых чувством гордости за свою страну. Говоря более официальным языком, главной целью воспитания на сегодняшний момент выступает формирование на уровне картины мира современных молодых людей ключевых российских смыслов, на уровне государства функционирующих для сохранения его независимости, суверенитета и целостности, а также формирование в их сознании таких когнитивных стратегий организации будущего, которые соответствовали бы системным воззрениям государства на сущность социально-политической внутренней и внешней жизни

страны.

В этой связи президент Владимир Владимирович Путин сформулировал формулу государственно-политической жизни страны как обеспечивающую России «право быть сильной». Данная формула включает в себя следующие *приоритетные ценностные смыслы.* Современная Россия как единая и независимая страна и справедливое государство (в котором обеспечивается социальная защита граждан и наблюдается сокращение неравенства между разными слоями населения и регионами) предполагает сплоченное общество, состоящее из активных патриотов-созидателей; Россия – это самодостаточная с точки зрения природных богатств и технологий страна, которая вызывает чувство гордости за собственную уникальную в своем многообразии природно-экономическую ресурсную базу (способствующую росту потенциала государства), а также за выдающиеся прошлые достижения в области культуры, науки и спорта; Россия – это эффективное государство, которое управляется лидерами, которые могут консолидировать вокруг себя здоровое общество, в котором руководящие должности занимают профессионалы, а государственная кадровая политика основана на принципах меритократии – распределения власти и привилегий на основе заслуг, способностей и талантов; Россия – это государство возможностей, в котором реализуется запрос на инновационные решения и созданы оптимальные условия для развития талантов и предпринимательской деятельности; Россия – это активное государство, где граждане энергично и деятельно вовлечены в процесс принятия решений на местном уровне и управления страной; Россия – это «семья семей», поэтому российский идеал – это любящая традиционная семья с детьми, в основе которой лежит союз мужчины и женщины, которая основана на крепких межпоколенческих связях и преемственности в передаче опыта и знаний, построена на взаимной ответственности супругов; Россия – это сплоченное общество, состоящее из людей, важнейшей чертой национального характера и жизненных стратегий взаимодействия которых выступает взаимопомощь, поэтому активно реализующих поддерживаемые государством социальные стратегии (к примеру, волонтерскую деятельность).

Все вышеперечисленные характеристики выступают в качестве репрезентации не только совокупности современных государственных идеологических принципов (вспомним, что идеология, по Л. Альтюссеру, это «выражение отношения людей к их “миру”, то есть <…> единство реального и воображаемого отношений к реальным условиям их существования», в котором «реальное отношение неизбежно завуалировано <…> отношением воображаемым, которое скорее выражает некую волю <…>, надежду или ностальгию, чем описывает какую-то реальность» [1, С. 331]), но и те конкретные смыслы, составляющие сущность общенациональной идентичности россиян и детерминирующие те разумные основания миропонимания, которые необходимо сформировать в сознании молодых людей; также это востребованные стратегии построения лучшего будущего в масштабах отдельной личности и всей страны.

Выводы. Остро актуальным является также вопрос о том, *с помощью чего воспитывать?* Практика показывает, что методы прямого запрета, возможно, действенные на этапе раннего школьного обучения, с молодыми людьми – студентами вузов не работают, следовательно, с воспитательной целью нельзя, к примеру, идти по пути запрета пользования информационно-коммуникационной сетью интернет. Согласно деятельностному подходу, основным средством воспитания должно являться конкретное социальное действие: воспитывающие воздействия осуществляются через осознанные социальные действия в совместной деятельности в коллективе. Вследствие этого в процессе совместной коллективной деятельности педагога и молодых людей следует формировать удачные альтернативы враждебным деструктивным воздействиям, проявляя творчество и актуализируя личностную составляющую социального взаимодействия.

Личностное общение, непосредственный правдивый контакт с молодежью помогают реализовать культурное воздействие как основной инструмент воспитания. Неоценимую помощью в воспитании, по нашему мнению, может оказать культурный контекст, а именно, совокупность культурных проявлений: формирование культуры мышления на основе определения потенциальных угроз критического осмысления происходящего и полученной информации как процесс отражения действительности, включающий все формы психической деятельности и обусловливающий целенаправленную деятельность человека; политической культуры на основе «воспитания политико-правовой культуры, навыков противодействия проявлениям политического и религиозного экстремизма в молодежной среде; формирования у молодежи политического и гражданского самосознания, основанного, в частности, на формировании уважения к закону как принципу легитимности государственной власти; развития навыков социальной активности и политической ангажированности как вектора объективной гражданской позиции» [5, С. 514]. Включение молодежи в действенную общественно-гражданскую деятельность в стране, регионе; в ходе совместных социальных действий, например, «под воздействием деятельности куратора студенты начинают самостоятельно разбираться в потоке политической информации, давать ей объективную оценку, противостоять манипулированию их сознанием» [5].

Формирование данных видов культуры реализуется через личностное общение педагога и молодых людей, которое реализует диалоговую форму взаимодействия, способствует формированию политических гражданских ценностей, последующему проявлению активной гражданской позиции, также через культурную творческую деятельность по созданию позитивного и полезного контента на основе воздействующей информации просветительского характера.

Для развития культуры мышления, важно, в частности, формирование эмоционального интеллекта в качестве базовой человеческой способности распознавать свои и чужие эмоции, умения понимать намерения собеседника, его мотивацию и желания, развитие собственного эмоционального интеллекта на основе эмпатии и умения распознавать истинные и ложные мотивы поведения. Эмоционально развитый интеллектуальный человек критически осмысливает окружающее, сочувствует другим людям и переживает за них, понимает свои эмоции и контролирует собственные действия, способен распознать и вовремя погасить конфликты, понимает истинную мотивацию поступков других и защищен от манипулирования.

Литература:

1. Альтюссер, Л. Марксизм и гуманизм / Л. Альтюссер, Л.З. Маркса; пер. с франц. А.В. Денежкина. – Москва: Праксис, 2006. – С. 311-343

2. Воронова, О.Е. Современные информационные войны: типология и технологии: монография / О.Е. Воронова. – Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина. – Рязань: Ряз. гос. ун-т им. С.А. Есенина, 2018. – 188 с.

3. Костихина, Н.М. Воспитание как педагогическое явление / Н.М. Костихина, О.Ю. Гаврикова // Педагогика физической культуры и спорта: учебник. – Омск: Сиб. гос. ун-т физ. культуры и спорта, 2013. – С. 86-99. – Цифровой образовательный ресурс IPR SMART: сайт. – URL: https://www.iprbook (дата обращения: 04.08.2025)

4. Мудрик, А.В. Психология и воспитание: учеб.-метод. пособие / А.В. Мудрик. – Рос. акад. образования, Моск. психол.-соц. ин-т. – Москва: Моск. психол.-соц. ин-т, 2006. – 471 с.

5. Ночвина, Б.А. Проблемы и задачи, стоящие перед куратором академических групп студентов старших курсов / Б.А. Ночвина // Бюллетень науки и практики. – 2018. – Т. 4. – № 11. – С. 511-515

УДК 378.1
кандидат педагогических наук, доцент Молчанова Юлия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Пронина Наталья Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент Терентьева Елена Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХ СТРАТЕГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу применения обучающих стратегий в процессе обучения иностранному языку. Вопрос обучения иностранному языку при помощи обучающих стратегий становится особенно актуальным в последние годы. Проведя анализ отечественной и зарубежной научной литературы по данному вопросу, авторы приходят в выводу о том, что обучающие стратегии являются эффективным средством в образовательном процессе. Авторы приводят общепринятое определение стратегий. Согласно недавним исследованиям, выделяются несколько типов обучающих стратегий, особое место занимают компенсаторные стратегии. Составляющими компонентами обучающих стратегий являются приемы и умения. По мнению авторов, выполнение упражнений на основании обучающих стратегий поможет разнообразить учебный процесс. Эффективность использования обучающих стратегий не ставится под сомнение. Авторы пришли к выводу, что выполнение представленных в статье заданий на основе обучающих стратегий способствует усвоению материала. Материал статьи может быть полезным для отбора учебного материала и разработки комплексов упражнений на разных этапах обучения иностранному языку.
Ключевые слова: обучающие стратегии, компенсаторные приемы, иностранный язык, старшая школа, упражнения на основе обучающих стратегий.
Annotation. The articles deals with applying learning strategies in teaching a foreign language. Learning strategy-based teaching has become urgent and widespread recently. Having studied Russian and foreign scientific literature on the issue the authors consider learning strategies to be the effective means in the teaching-learning process. The authors give a common definition of the strategies. According to recent research, there are several types of learning strategies, with compensatory strategies being the key ones. Techniques and skills are essential components. In the authors' opinion, doing learning strategy-based tasks makes the teaching-learning process interesting. The effectiveness of applying learning strategies may not be controversial. The authors conclude that completing learning strategy-based tasks presented in the article may contribute into learning the language. The paper might be a useful source of information in working out sets of exercises for school students with special educational needs to learn a foreign language at any level.
Key words: learning strategies, compensatory techniques, foreign language, high school, learning strategy-based tasks.

Введение. С середины двадцатого века в методике преподавания иностранных языков стала развиваться область под названием обучающие стратегии. Одновременно с различными подходами, теориями и технологиями обучения, данная область привнесла много нового в процесс преподавания иностранных языков. Правильно подобранные под цели учеников обучающие стратегии позволят педагогу привести ученика к требуемому результату в установленные сроки, а также прийти к результату максимально плавно и комфортно, соблюдая все этапы формирования лексического навыка. Вслед за Э.Г. Азимовым и А.Н. Щукиным под стратегией обучения мы понимаем общую концепцию обучения, базирующуюся на определенных лингвистических, психологических и дидактических принципах и определяющую подход к обучению, реализуемая на занятиях в виде метода или группы методов обучения [1, С. 295].

Изложение основного материала статьи. Методика обучения иностранных языков подразумевает использование учебных стратегий и допускает различные их классификации, представленные зарубежными и отечественными авторами, исследовавшими данные темы. Среди большого разнообразия обучающих стратегий можно выделить стратегии компенсации, или компенсаторные стратегии, которые наиболее эффективно помогают обучающимся справляться с трудностями, возникающими при изучении иностранного языка и, в частности, во время спонтанного общения на иностранном языке. В процессе обучения в рамках речевой и неречевой деятельности обучающийся решает определённые задачи и использует средства и достигает основной цели, а именно: компенсации прерванного процесса коммуникации из-за недостатка языковых ресурсов. Также важно выделять эти стратегии, которые являются составным компонентов стратегической компетенции. В словаре Э.Г. Азимова мы также встречаем следующее определение компенсаторной компетенции: «способность учащегося привлекать в условиях недостаточного владения изучаемым языком имеющиеся у него знания, умения и навыки пользования родным или иностранным языком. Она является важной составляющей коммуникативной компетенции» [1, С. 107].

Можно выделить несколько типов компенсаторных стратегий: а) лингвистические (использование языковых средств в общении, таких как перефразирование, синонимы и описание предметов), б) паралингвистические (жесты, мимика, рисунки, демонстрации и т.д.), а также в) стратегии достижения (переспрос и извинения за непонимание) и уклонения (избежание сложных тем и переход к другим вопросам). Использование компенсаторных стратегий на уроках иностранного языка поможет ученикам развить компенсаторную компетенцию, состоящую из компенсаторных навыков и умений.

А.В. Иванов разграничивает понятие компенсаторной стратегии от понятия компенсаторных умений. Компенсаторная стратегия является относительно устойчивым алгоритмом действий по решению коммуникативных затруднений, то есть компенсаторная стратегия – это следствие применения компенсаторных умений [3, С. 10].

Компенсаторное умение – это совокупность вербальных и невербальных приемов для преодоления коммуникативных трудностей, возникающих во время речевых актов. Их задача – восполнить недостаток информации, вызванный недостаточными знаниями или навыками говорящего. Эти умения позволяют решать речевые трудности в условиях дефицита языковых средств, что может происходить при продукции благодаря мимике, жестикулированию, перифразу, а при рецепции – благодаря прогнозированию или языковой догадке. По мнению автора понятия компенсаторной компетенции И.Л. Бим, главная цель компенсаторной компетенции заключается в способности компенсировать дефицит языковых средств [2, С. 15]. То есть выразить свои мысли коммуникативно приемлемым способом, который позволяет миновать недостаток языковых знаний. В западной педагогике такая компетенция также называется «стратегическая».

Возвращаясь к компенсаторным умениям, в содержании компенсаторной компетенции Э. Тароун выделяет два

основных вида таких умений, среди которых находятся общие языковые умения донести мысль до собеседника, развивающиеся в процессе обучения устному общению, поскольку успешное овладение речевой деятельностью во многом и определяется успешностью овладения данной группой умений, и умение использовать дополнительные коммуникативные стратегии в случаях возникновения проблем в процессе доведения информации до собеседника [4].

Вторая группа умений является особенно значимой, так как даже на этапе несовершенного владения языком коммуникация должна состояться в условиях реальной жизни. Более того, из данной группы умений складываются коммуникативные стратегии, которые необходимы при возникновении проблем или пробелов в коммуникации. К числу данных умений относятся владение невербальными средствами общения, умение пропускать незнакомые слова, использовать пояснения, перефразирование, а также использование синонимии, заимствований, обращение к собеседнику за пояснениями. Именно эти умения следует относить к компенсаторным навыкам и умениям, учитывая, что их формирование происходит естественным образом в процессе речевой практики в ходе разрешения различных коммуникатичных ситуаций.

Ниже мы предлагаем примеры упражнений на основе обучающих стратегий, направленный на формирование лексического навыка у обучающихся старшей школы.

1. Стратегия использования языковой догадки:

Guess the meaning of the following words:

Hangry –

Ghosting –

Vibe –

Toxic –

Parkour –

2. Стратегия использования дефиниции:

Match the words with their definitions:

1	Hangry	A	The good or bad atmosphere that you sense with a person or in a place
2	Ghosting	B	Very bad or harmful
3	Vibe	C	Irritable as a result of feeling hungry
4	Toxic	D	The activity of running through areas in a town, using skilful movements to jump over walls and other objects
5	Parkour	E	The act or an instance of ending a romantic relationship by not responding to attempts to communicate by the other party

3. Стратегия использования синонимов:

Match the words with their synonyms.

The words	**Synonyms**
Toxic	Atmosphere
Vibe	Joke
Influencer	Casual clothes
Meme	Oppressive
Streetwear	Opinion leader

4. Стратегия антиципации:

Guess the meanings of the words from the context:

A) Food can absolutely influence our mood. When sugary foods and refined carbohydrates cause blood sugar imbalances, mood swings may follow. If you have ever been ‘hangry’ – so hungry you're angry – you'll get it. «What we eat can exacerbate stress or help alleviate it», explains Maria Marlowe, holistic nutritionist and author of The Real Food Grocery Guide (Fair Winds Press, 2017).

B) Ghosting is a relatively new colloquial dating term that refers to abruptly cutting off contact with someone without giving that person any warning or explanation for doing so. Even when the person being ghosted reaches out to re-initiate contact or gain closure, they’re met with silence. As you can see, it’s called ghosting because it involves someone essentially «vanishing» into thin air as if they were a ghost.

C) The number one method for how to have a good vibe is to be open to the world. And this doesn’t just mean being open-minded, it also means physically opening yourself up to experiences and other people. Keeping an open posture signals to those around you that you’re providing a safe and approachable space.

D) Doomscrolling may seem like harmless scrolling through endless news and social media feeds, but the consequences it carries can be far-reaching and detrimental to our well-being. Let's take a closer look at the dangers of doomscrolling and why breaking this habit is crucial for our mental health and overall quality of life.

E) For better mental health this year, try reframing those feelings of FOMO and instead, try finding JOMO – the joy of missing out. «JOMO reminds us that we can not only not fear that we are missing something important, but actually enjoy missing something», said Tali Gazit, an associate professor of information science at Israel’s Bar-Ilan University.

5. Упражнение, направленное на развитие языковой догадки:

Fill in the gaps:

A) A lot of people say that his is really nice and it feels comfortable to be around him. However, they are not aware that in the evening, after finishing on his phone for hours, there’s nothing about him that can be called «nice».

B) While drives us to seize every opportunity for fear of missing out, _____ represents a mindset shift. Instead of stressing over what we're not doing, it invites us to find contentment in our choices.

6. Упражнение, направленное на формирование навыка использования синонимию:

Replace the words with their synonyms:

A) When balanced out correctly, JOMO could be the antidote to overcoming FOMO.

B) Some 40 per cent were unaware 'hangry' is being angry due to hunger.

C) Experts warn that doomscrolling can be harmful to your mental health.

D) Of all the ways to end a relationship, ghosting tends to leave the deepest scars.

7. Упражнение, направленное на формирование навыка спрашивать пояснение с применением опор:

Ask your classmates about the meaning of these words:

JOMO, hangry, vibe, doomscrolling, ghosting.

Use the phrases to help yourself:

«What does the word/expression ... mean?»;
«What is the meaning of the word/expression ...?»;
«What do we use the word/expression ... for?».

8. Упражнение, направленное на формирование навыка использования пояснений и перефразирования с применением опор:

How can you explain the meaning of the words in bold without saying or writing them? Use the following constructions to help yourself: «The word/expression … means …»; «The meaning of the word/expression … is that …»; «We use the word/expression … to say that …»

YOLO; Toxic; Self-care; Go viral; Yogalates.

9. Упражнение, направленное на формирование навыка идентифицировать перифраз в тексте:

Identifying paraphrase:

Paraphrasing means using different words to express the same idea. To identify paraphrase, look out for:

- Synonyms (words with similar meaning) and antonyms (words with opposite meaning).
- Sentences that say the same thing, but in a different order.
- Ideas that are summarized and not repeated word for word.

Данные упражнения на основе применения обучающих стратегий значительно облегчает процесс коммуникации, избегая волнения и беспокойства, а также поддерживать коммуникацию с собеседником даже в стрессовых ситуациях, так как ученик будет способен применять стратегию уточнения и переспроса для избежания прерывания коммуникации из-за недостаточного уровня владения языком, включая экзаменационные условия. Эти навыки имеют особую практическую значимость для реального межкультурного общения.

Выводы. Таким образом, мы можем сделать вывод о том, что несмотря на огромное количество определений и классификаций, ученые и методисты говорят о необходимости применения обучающих стратегий в учебном процессе. Имеющиеся классификации могут быть полезны учителю не только иностранного языка, но и возможно, других предметов. В процессе подготовки педагог сможет выбрать наиболее подходящие стратегии и с их помощью сформировать или развить навыки и умения, необходимые для формирования компетенции. Конечно, это делается неявно, а на основе соответствующих заданий, выполняя которые обучающийся подсознательно использует стратегию. Многократное повторение приводит к автоматизации навыка и запоминанию обучающей стратегии. оптимальное сочетание традиционных методов обучения лексике с современными стратегиями, включая компенсаторные, позволяет значительно повысить эффективность формирования лексического навыка. Дальнейшие исследования в этой области могли бы быть направлены на разработку конкретных методических рекомендаций по интеграции данных стратегий в учебный процесс с учетом индивидуальных особенностей учащихся.

Литература:

1. Азимов, Э.Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – М.: ИКАР, 2009. – 295 с.

2. Бим, И.Л. Личностно-ориентированный подход – основная стратегия обновления школы / И.Л. Бим // Иностранные языки в школе. – 2002. – № 2. – С. 11-15

3. Иванов, А.В. Формирование у студентов вуза компенсаторной компетенции при обучении иноязычному говорению: автореф. дис. … канд. пед. наук / А.В. Иванов. – Н. Новгород, 2012. – 10 с.

4. Tarone, E. Teaching Strategic Competence in the Foreign Language Classroom / E. Tarone // Studies in Language Learning, 1983. – № 4. – P. 121-130

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Молчанова Юлия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент Терентьева Елена Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Скрипко Елена Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный агротехнологический университет» (г. Нижний Новгород)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДА ДОГМЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу обучения иностранному языку старших школьников. Вопрос выбора оптимального метода обучения становится особенно актуальным в последние годы. Проведя тщательный анализ зарубежной научной литературы по данному вопросу, авторы излагают теоретические положения метода Догме. Авторы уделяют особое внимание вопросу поиска оптимального современного метода обучения в старшей школе. Исходя из особенностей современного школьника, авторы считают возможным использовать в обучении некоторые положения метода Догме. Авторы изучают историю происхождения данного метода. По мнению авторов, инновационность методологии Догме проявляется в его диалогической природе, где образовательный процесс трансформируется в пространство рождения смысла через равноправное взаимодействие участников языка. В некоторых условиях обучения использование данного данного метода ставится под сомнение. Изучив теоретические принципы метода, авторы пришли к выводу, что использование инновационных методов способствует усвоению материала. Материал статьи может быть полезным для отбора учебного материала и разработки комплексов упражнений на разных этапах обучения иностранному языку.

Ключевые слова: инновационные методы, метод Догме, иностранный язык, старшая школа, аутентичный текст

Annotation. The articles deals with teaching a foreign language to high school students. Selecting an effective teaching methodology has become urgent and widespread recently. Having studied foreign scientific literature on the issue the authors provide theoretical bases of the Dogme technique. The authors pay special attention to chosing an efficient teaching technique in high school. Based on the distinctive features of contemporary students, the authors consider using some ideas of teaching unplugged to be necessary in the teaching-learning process. According to the authors, the innovative aspect of the Dogme technique is specified by its dialogue nature, when the teaching-learning process means creating oral and written texts via speakers' equal involment. The effectiveness of this technique may be controversial in certain teaching-learning environments. Having studied the theoretical bases

of the technique, the authors conclude that innovative techniques contribute into learning the language. The paper might be a useful source of information in working out sets of exercises for school students with special educational needs to learn a foreign language at any level.
Key words: innovative teaching techniques, Dogme technique/ teaching unplugged, foreign language, high school, authentic text.

Введение. Независимо от того, на каком этапе образования находятся учащиеся, прямой задачей учителя иностранного языка в любом учебном заведении будет являться организация учебного процесса с использованием наиболее продуктивных и действенных методов преподавания языкового материала. Более того, учителю необходимо предоставить учащимся возможность для построения спонтанных устных или письменных высказываний на разные темы, ведь в этом зачастую состоит основная цель ученика – способность поддерживать коммуникацию в любых ситуациях.

Для достижения данной цели преподавателю необходимо не только научиться создавать для своих учеников ситуации спонтанного общения в безопасной среде, а именно, на уроке, но и обеспечить ученика необходимыми средствами для поддержания такого рода общения. Использование обучающих стратегий напрямую способствует формированию лексического навыка у учащихся, и, следовательно, повышению способности учащегося поддерживать коммуникацию в любой ситуации, активно и успешно применяя обучающие стратегии, которым в процессе изучения языка снабжает его преподаватель. В свою очередь, наличие ситуаций свободного общения при минимальном использовании учебных материалов обеспечивает использование метода Догме на уроках иностранного языка. Данный метод способен предоставить учащимся возможность строить речевое высказывание на различные темы без заготовленного плана, но с применением обучающих стратегий, которые помогут учащимся успешно справляться с данной задачей.

Изложение основного материала статьи. Вопрос выбора оптимального метода обучения иностранному языку долгое время был противоречивым, поскольку современные тенденции вносят коррективы в образовательный процесс. Сейчас мы уже не можем представить себе работу без технических средств обучения. В рамках данного исследования мы хотим представить результаты исследования одного из инновационных методов обучения, а именно: метод Догме.

Впервые метод Догме для преподавания второго иностранного языка был введён С. Торнбери в 2000 году [1, С. 3]. Метод также известен под английскими названиями «Teaching Unplugged» или «Dogme». Цель данного метода заключается в освобождении учителей от чрезмерной опоры на учебно-методические комплексы и создании аутентичной среды для коммуникации на иностранном языке на уроке иностранного языка. С. Торнбери и Л. Меддингз также заявляют, что метод Догме можно назвать движением или даже образовательной философией, дающей учителю пространство для свободного применения собственных компетенций в полной мере [1, С. 26-28]. Сам же метод берёт своё название из авангардного направления в кинематографе под названием «Догма 95», существовавшем в 1995-2005 годы, суть которого заключалась в так называемом «очищении» от всевозможных спецэффектов и дорогостоящих декораций, смещая фокус на сюжет истории и игру актёров. Основанный на схожих принципах, метод Догме представляет собой свободное изучение различных аспектов языка, позволяя учителю давать ученикам тот языковой материал, который необходим им непосредственно в моменте коммуникации для закрытия коммуникативной задачи, которая стоит перед ними в конкретный момент времени.

Метод Догме образован набором схожих идеологий и теорий. Прежде всего, следует сказать, что метод Догме основал не только на основе теорий преподавания и изучения иностранного языка, но и на более практико-ориентированных теориях. Рассматриваемый подход базируется не только на классических парадигмах лингводидактики, но и интегрирует принципы критической педагогики и гуманистической психологии. Инновационность методологии Догме проявляется в его диалогической природе, где образовательный процесс трансформируется в пространство рождения смысла через равноправное взаимодействие участников.

Как отмечает Э. Стевик в своих работах, эффективность языкового образования детерминируется качеством межличностной коммуникации в учебной ситуации, а не формальными характеристиками дидактических материалов. Этот тезис находит подтверждение в современных исследованиях нейролингвистики, демонстрирующих, что подлинное усвоение языковых структур происходит именно в процессе живого обмена смыслами [3, С. 34]. Благодаря методу Догме на уроках звучат реальные разговоры, что позволяет учителю по-настоящему научить использовать язык в коммуникативных целях, а ученикам получить доступ к аутентичному спонтанному языку, используемому в реальных ситуациях [3, С. 30].

Данный метод заявляет о том, что обучающийся повышает свой уровень владения языком с помощью коммуникации и аутентичного взаимодействия. Преподавание языка должно происходить в моменте, согласно основателю метода, С. Торнбери, так как именно такой подход позволяет учителю реагировать на возникающие потребности учеников максимально быстро [4].

Появление эмерджентности также послужило толчком к появлению данного метода, так как исследователи данной сферы обратили внимание, что процесс изучения языка происходит через взаимодействие социального вклада и подразумевает лингвистические схемы, создающие новые нейронные связи в человеческом мозге [1, С. 16]. В процессе изучения языка ученики перенимают лексические единицы в языковых схемах в процессе общения, способствуя улучшению способности воспринимать язык. Это способствует тому, что процесс усвоения иностранного языка становится скорее процессом его восприятия, чем процессом его изучения. В своей философской основе метод Догме наследует ключевые принципы диалогического подхода, создавая уникальную образовательную экосистему, где коммуникативная эффективность учащихся достигается через погружение в естественные речевые ситуации. Этот процесс развивается по спиральной модели: первоначальное свободное общение постепенно обогащается целенаправленными языковыми упражнениями, что позволяет учащимся выстраивать прочные межъязыковые ассоциации и приближать свою речь к аутентичным стандартам изучаемого языка. В методе Догме заложены три основополагающих принципа, а именно:

а) обучение, основанное на разговорной речи;

б) использование малого количества материалов;

в) развитие языка [1, С. 24].

Во-первых, преподавание и изучение языка должно основываться на общении и диалоге, что может привести к различным моделям взаимодействия. Тот факт, что метод Догме основан на разговорной речи, означает, что свободная беседа – это направление, которое создает внутреннюю мотивацию к обучению, основанную на реальном опыте учащихся, а также способствует обучению с целью сместить фокус на учеников и увести преподавателя на второй план, поддерживает языковое и межкультурное развитие и способствует социализации, позволяя учащимся выйти из зоны комфорта в процессе общения.

Во-вторых, метод Догме выступает за использование малого количества учебных материалов. Это не означает, что последователи данного метода выступают категорически против использования учебных материалов и учебников, но значит, что во главе образовательного процесса стоит учащийся и его языковые потребности. Возникновение методологии Догме стало закономерной реакцией на кризис традиционных учебных пособий, где преобладает формальный грамматико-переводной подход в ущерб формированию подлинной коммуникативной компетенции.

В-третьих, метод Догме, схоже с методом задачного обучения (TBL), считает, что изучение языка – это процесс, в котором сам язык возникает в результате общения как средства достижения определённой цели. аутентичная атмосфера беседы на иностранном языке в классе способствует усвоению языка. Кроме того, язык, создаваемый учащимися, помогает учителям понять, что именно им следует делать дальше, чтобы способствовать языковому развитию учащихся. Соответственно, учащимся следует давать возможность задавать вопросы, которые возникнут по мере общения друг с другом, а также предвосхищать их потребности по ходу беседы и предлагать им информацию, в которой они могут нуждаться и которой должны научиться. Педагог также может задавать вопросы и оценивать выполнение поставленных задач в социально-коммуникативной обстановке с точки зрения качественных и количественных критериев.

Однако подобно коммуникативному подходу, метод Догме подвергается критике, поскольку среди методистов отсутствует как таковой консенсус в отношении структуры учебного процесса и методики проведения стандартного урока в рамках данного метода [2]. Учителей, применяющих метод Догме, в методическом обществе часто склонны обвинять в неорганизованности и непрофессионализме из-за его гибкой структуры. Применение данного метода действительно может стать серьёзной проблемой для учителей, в особенности для начинающих педагогов, которые недостаточно опытны, чтобы реагировать на спонтанную смену событий в классе, которая возникает в ходе удовлетворения языковых потребностей студентов «здесь и сейчас». Еще одна проблема, с которой сталкивается метод Догме, связана с его основными принципами, когда учащимся приходится спонтанно осваивать изучаемый язык. Необходимость постоянного общения, в свою очередь, может привести к значительному смущению, и даже разочарованию и стрессу. Также проблемы могут возникнуть при условии, если языковая и коммуникативная компетенции учащихся слишком низкие для поддержания беседы [2].

Существует также опасение, что неопытные учителя, не являющиеся носителями языка, могут испытать сложности, применяя метод Догме, особенно на уроках, ориентированных на подготовку к экзаменам. В условиях преподавания и обучения в неблагоприятных условиях, когда количество учеников в классе слишком большое, применение метода Догме может послужить источником стресса для учителя [5]. Часто возникает вопрос, подходит ли метод Догме для учеников с начальным уровнем или для занятий, ориентированных на подготовку к экзаменам.

В общем, критика и опасения, с которыми сталкивается метод Догме, связаны с несколькими основными проблемами: теоретической основой подхода, основанного на свободно идущей беседе, невозможностью определить конкретную технологию проведения урока и потенциальным давлением на учителей и учащихся в различных условиях обучения. Метод Догме может стать проблемой для неопытных педагогов, которые имеют скудный набор педагогических техник в использовании и ограниченный доступ к ресурсам. Метод также может столкнуться с трудностями в отношении его применимости в классах с низким уровнем владения языком, так как такие учащиеся не могут эффективно взаимодействовать с преподавателем и сверстниками на изучаемом языке.

Применение на уроке подхода, основанного на беседе, позволяет учителю адаптироваться под уровень учеников. С момента введения метода Догме в двухтысячном году были проведены различные исследования с целью доказать возможность его применения в работе со студентами с разными уровнями владения языком, в том числе, с начальным уровнем владения языком. Результаты исследований показали, что обучение с использованием метода Догме эффективно не только для обучения говорению, а именно произношению, грамматике, лексике, развития беглости речи и взаимодействия путём коммуникации, но и для формирования письменных навыков, а именно, навыков организации текста, механики письма, лексики и грамматики, а также для развития навыка генерировать идеи и содержание текста в ситуации ограниченности времени. Метод Догме также помогает ученикам саморазвиваться и улучшать свои навыки работы в команде. По результатам исследований, ученики были высоко удовлетворены использованием комбинации метода Догме с традиционным подходом на уроках иностранного языка в их программе обучения, что означает, что ученики низких уровней не испытывают серьёзных сложности обучаясь с использованием метода Догме в случае, если педагог грамотно представляет и вводит этот метод в работу, не переходя на него слишком резко, что обычно и служит источником стресса для учеников. Что касается учеников высокого уровня, такой неконвенциональный подход к обучению намного превосходит традиционный метод развития навыков учеников. Благодаря методу Догме у учащихся данной категории улучшились не только навыки устной речи, но и эффективность донесения мысли, выраженной на иностранном языке, до собеседника. К тому же эффективность метода Догме тесно связана с тем, насколько ученики замотивированы на изучение нового для них языка. Свободный характер преподавания в рамках метода Догме соответствует потребностям и желаниям мотивированных обучающихся. Такие учащиеся могут очень уверенно выражать свои мысли, когда они выступают на занятиях, проводимых с применением метода Догме, когда работа в данном методе становится для них привычной.

Выводы. Таким образом, хотя исследовательские проекты, посвященные методу Догме, являются маломасштабными, они показывают, что данный метод может соответствовать требованиям классов на разных лингвистических уровнях.

Многие учителя также задаются вопросом об эффективности применения метода Догме в рамках курсов по подготовке к экзаменам. Задача подготовить учеников к экзамену с применением метода Догме является настоящим вызовом в странах, в которых английский не является родным для учеников языком. В такой ситуации и от преподавателя, и от ученика ожидают работы в рамках традиционного подхода к изучению курса английского языка как иностранного ввиду давления экзаменационных ожиданий, а также большого количества учеников в классах на уроках английского языка.

Для устранения волнений, связанных с совместимостью курсов подготовки к экзаменам с методом Догме, исследователи указывают на неизмеримые преимущества, которые метод Догме дает в экзаменационном курсе. Например, включив уроки с использованием метода Догме в экзаменационный курс, преподаватели и учащиеся могут уравновесить теорию и практику в изучении английского языка для сдачи теста, так как для успешной сдачи экзаменов крайне важно, чтобы учащиеся могли общаться на английском языке и побороли языковой барьер, если он у них был обнаружен.

В целом, метод Догме может служить средством, уравновешивающим как уроки, ориентированные на подготовку к экзаменам, так и уроки по изучению иностранного языка, не ставящих перед собой данной цели. Метод Догме также способствует персонализации и налаживанию межличностных отношений между учащимися на курсах английского языка, ориентированных на экзамены. Даже если преподаватели не могут применять этот подход абсолютно на всех своих уроках, он все равно может помочь им стать более активными в различных условиях преподавания.

Литература:

1. Medding, L. Teaching Unplugged: Dogme in English Language Teaching / L. Medding, S. Thornbury. – Delta Teacher Development Series, 2009. – 102 p.

2. Richards, J.C. Beyond training: Perspectives on language teacher education / J.C. Richards. – Cambridge University Press, 1998. – 208 p.

3. Stevick, E. Teaching languages: A way and ways / E. Stevk. – Newbury House, 1981. – 152 p.

4. Thornbury, S. Using the raw materials. A Dogme approach to teaching language / S.Thornbury. – Modern English Teacher, 2001. – Vol. 10. – № 4. – P. 40-43

5. Williams, M. Psychology for language teachers / M.Williams, R.Burden. – Cambridge University Press, 1997. – 240 p.

УДК 378.1
кандидат педагогических наук, доцент Молчанова Юлия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент Терентьева Елена Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Скрипко Елена Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный агротехнологический университет» (г. Нижний Новгород)

ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДА ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу обучения иностранному языку младших школьников. Вопрос выбора оптимального метода обучения становится особенно актуальным в последние годы. Проведя тщательный анализ зарубежной научной литературы по данному вопросу, авторы излагают теоретические положения метода физического реагирования. Авторы уделяют особое внимание вопросу поиска оптимального современного метода обучения в старшей школе. Исходя из особенностей работы с младшими школьниками, авторы считают возможным использовать в обучении принципа метода физического реагирования. Авторы рассматривают естественные процессы развития речи и особенности работы мозга у детей. По мнению авторов, опираясь на работы в области психологии, медицины и педагогики, данный метод обеспечивает более быстрое усвоение и запоминание лексических единиц.. Изучив теоретические принципы метода, авторы пришли к выводу, что использование инновационных методов способствует усвоению материала. Использование некоторых принципов данного метода позволяет создать благоприятную атмосферу и вовлечь обучающихся в образовательный процесс. Материал статьи может быть полезным для отбора учебного материала и разработки комплексов упражнений на разных этапах обучения иностранному языку.
Ключевые слова: метод полного физического реагирования, команды, иностранный язык, младшая школа, активные виды деятельности.
Annotation. The articles deals with teaching a foreign language to primary school students. Selecting an effective teaching methodology has become urgent and widespread recently. Having studied foreign scientific literature on the issue the authors provide theoretical bases of the Total Physical Response (TPR) technique. The authors pay special attention to chosing an efficient teaching technique in primary school. The authors consider some natural process of speech development and brain functioning in children. По мнению авторов, опираясь на работы в области психологии, медицины и педагогики, данный метод обеспечивает более быстрое усвоение и запоминание лексических единиц.According to the authors, based on the research papers in psychology, medicine and pedagogy, the TPR technique ensures much quicker word and memory acquisition. Having studied the theoretical bases of the technique, the authors conclude that innovative techniques contribute into learning the language. The usage of some principles of the TPR technique creates a congenial atmosphere in class and involves students in learning English. The paper might be a useful source of information in working out sets of exercises for school students with special educational needs to learn a foreign language at any level.
Key words: total physical response technique, learning commands, foreign language, primary school, intense types of activity.

Введение. Одним из эффективных методов изучения лексического аспекта английского языка является метод полного физического реагирования (МПФР) или Total Physical Response (TPR). Его теоретические основы разрабатывались преимущественно в зарубежной лингводидактике Дж. Ашером, П.А. Ричард-Амато, Дж. К. Ричардсом, Т.С. Рождерсом и др. В рамках метода МПФР обучающиеся реагируют физически на произносимые слова и фразы, как правило, это команды, что способствует лучшему усвоению новых лексических единиц и грамматических конструкций, связывая их с конкретными действиями. Метод полного физического реагирования является беспереводным методом обучения лексике, что говорит о его педагогической ценности и эффективности в обучении лексическому аспекту английского языка.

Изложение основного материала статьи. Метод полного физического реагирования (далее МПФР), представляет собой стратегию обучения иностранным языкам, которая акцентирует внимание на использовании движений и физической активности в процессе изучения языка. Этот метод был разработан в 1960-х годах доктором Джеймсом Ашером [2], и его основная идея заключается в том, что обучающиеся начинают осваивать язык, реагируя на команды, которые они слышат, с помощью физических действий.

Метод полного физического реагирования фокусируется, в частности, на двух особенностях овладения первым иностранным языком: (1) ребенок получает огромное количество понятной ему информации, прежде чем начинает говорить, дети понимают язык, сложность которого намного превосходит их способность к воспроизведению; (2) в раннем возрасте ввод информации сопровождается множеством физических манипуляций и действий [3, С. 6-7].

Иными словами, существует особая врожденная биопрограмма изучения языка, которая определяет оптимальный путь развития первого и второго языков, поэтому Дж. Ашер рассматривает изучение первого и второго языка как параллельные процессы и утверждает, что преподавание и изучение второго языка должно отражать естественные процессы овладения первым языком. В качестве центральных здесь рассматриваются три процесса, описанные К. Хомски:

1) Дети развивают умение слушать до того, как у них разовьётся способность говорить. На ранних этапах освоения языка они могут понимать сложные высказывания, которые они не могут произносить спонтанно или имитировать. В этот период слушания ребенок, возможно, создает в уме “схему” языка, которая позволит ему впоследствии воспроизводить устную речь.

2) Способность детей понимать услышанное приобретается потому, что от детей требуется физическая реакция на устную речь в форме родительских команд.

3) Как только заложен фундамент понимания услышанного, речь развивается естественным образом и без негативных последствий [3].

Помимо того факта, что МПФР опирается на принципы овладения родным языком, он также опирается на «теорию следа» памяти в психологии, которая гласит, что чем чаще или интенсивнее прослеживается связь в памяти, тем прочнее будет ассоциация в памяти и тем больше вероятность того, что она сохранится [1]. Воспроизведение может осуществляться устно (например, путем повторения) и/или в сочетании с двигательной активностью. Комбинированные действия по воспроизведению, такие как устное повторение, сопровождаемое двигательной активностью, повышают вероятность

успешного запоминания. Утверждая, что моторное обучение, в отличие от вербального, по-видимому, обладает огромной устойчивостью к угасанию, Ашер делает основной упор в своем методе обучения на движение, которое, по сути, является реакцией на стимул учителя. Отсюда и название метода – тотальный, для движения всего тела; физический – для двигательной активности как основы обучения; реактивный – для реакции учащегося на речевой стимул, который он/она получает от преподавателя. С помощью ряда экспериментов Ашер доказал более высокий уровень запоминания лексических единиц, который был продемонстрирован обучающимися, развившими навыки аудирования и понимания с использованием МПФР. В частности, по прошествии длительного периода времени обучающиеся, к которым был применен метод полного физического реагирования, понимали значительно больше словарных единиц, чем их сверстники, которых обучались по более традиционному грамматико-переводному методу [1].

Вторая важная гипотеза обучения, которая способствовала становлению метода полного физического реагирования, касается латерализации мозга, которая определяет различные функции обучения в левом и правом полушариях мозга. Поскольку функции речи и понимания расположены в разных частях мозга, обучающемуся очень трудно постоянно переключаться между двумя полушариями и активировать их оба одновременно, поэтому результат, как правило, является отрицательным и кратковременным. Поскольку правое полушарие отвечает за принятие риска, общая физическая реакция, по-видимому, направлена на обучение правого полушария точно так же, как ребенок овладевает родным языком посредством двигательных действий, которые являются еще одной активностью правого полушария. В противоположность этому, левое полушарие мозга делает упор на правильность выполняемых операций, например, использует соответствующую форму глагола и говорит с почти родным произношением, что подразумевает, что левое полушарие мозга не хочет, чтобы ученик рисковал, потому что он/она может совершить ошибку. Чтобы добиться успеха, правополушарная деятельность должна осуществляться до того, как левое полушарие сможет обработать речь перед её артикуляцией. Когда правополушарное обучение пройдет в достаточной степени, левое полушарие начнет воспроизводить речь и инициировать другие, более абстрактные языковые процессы [5].

Наконец, третья теория обучения, на которой основан метод полного физического реагирования, связана со стрессом и тревогой, которые практически неизбежны на занятиях по иностранному языку. Дж.К. Ричардс и Т.С. Роджерс объясняют, что в рамках школы гуманистической психологии Дж. Ашер разделяет озабоченность по поводу роли эффективных (эмоциональных) факторов в изучении языка и поэтому разработал МПФР как метод, который нетребователен с точки зрения лингвистического производства, поскольку он включает в себя игровые движения, снижает стресс учащегося и создает у него позитивное настроение, что облегчает обучение [7]. По сравнению с овладением родным языком, которое происходит в спокойной обстановке благодаря естественному общению, среда изучения иностранного языка взрослыми часто вызывает значительный стресс и тревогу. Для достижения этого важного условия успешного изучения языка, т.е. для того, чтобы исключить стресс и беспокойство, ключевым моментом является использование естественной биопрограммы языкового развития и, таким образом, возвращение к расслабленному и приятному опыту, который сопровождает овладение родным языком. Считается, что, сосредоточившись на значении, интерпретируемом через движение, а не на языковых формах, изучаемых абстрактно, учащийся освобождается от застенчивости и стрессовых ситуаций и может полностью посвятить себя обучению [7].

Акцент Дж. Ашера на развитии навыков понимания до того, как ребёнок научится говорить, опирается на направление в обучении иностранному языку, которое иногда называют подходом к пониманию, и опирается на несколько предложений по обучению языку, основанных на следующих положениях:

− формирование способности к пониманию предшествуют формированию продуктивных языковых навыков;

− формирование речевого навыка следует отложить до тех пор, пока не будут сформированы навыки понимания;

− навыки, приобретенные в процессе аудирования, со временем трансформируются в другие навыки;

− при обучении следует уделять особое внимание значению, а не форме;

− при обучении особое внимание должно уделяться созданию для учащихся обстановки, свободной от стресса [2].

МПФР основан на изучении иностранного языка через координацию речевых команд и движений. Понимание и запоминание лексических единиц хорошо достигается благодаря движениям тела учащихся при ответах на команды. Императивные формы речи являются мощными инструментами для управления и корректировки обучающихся. Согласно С. Эр, при изучении иностранного языка понимание имеет приоритет перед произношением [5]. Метод полного физического реагирования является довольно экономичным для педагога, так как он не требует много слов со стороны учителя, поскольку он дает инструкции обучающимся без необходимости перевода на родной язык.

Д. Фриман-Ларсен сформулировала руководящие принципы применения метода полного физического реагирования:

1) Изучаемый язык следует преподносить фрагментарно, а не слово за словом.

2) Прежде чем начать говорить, необходимо развить у учащихся понимание изучаемого языка.

3) Сначала учащиеся быстро осваивают одну часть языка, двигая своим телом.

4) Императив – это мощный лингвистический прием, с помощью которого учитель может направлять поведение учащихся.

5) Обучающиеся могут осваивать материал, наблюдая за действиями, а также выполняя их самостоятельно.

6) Очень важно, чтобы учащиеся ощущали собственные успехи. Чувство успеха и низкая тревожность способствуют более эффективному обучению.

7) Не следует заставлять учащихся заучивать установленные правила.

8) Коррекция должна проводиться ненавязчиво.

9) Учащиеся должны развивать гибкость в понимании новых сочетаний фрагментов языка перевода.

10) Изучение языка становится более эффективным, когда оно приносит удовольствие.

11) Устной речи следует уделять больше внимания, чем письменной.

12) Учащиеся начнут говорить, когда будут готовы.

13) Ожидается, что учащиеся будут допускать ошибки, когда они только начнут говорить. Педагогу следует относиться к ним терпимо. Работу над тонкими деталями языка следует отложить до тех пор, пока учащиеся не овладеют им в достаточной степени [6, С. 111-113].

Говоря о применении метода полного физического реагирования в обучении лексической стороне английского языка, необходимо отметить следующие упражнения. Первое и наиболее часто используемое упражнение – это упражнение с использованием команд. Это упражнение необходимо для демонстрации движения тела и активности учащимся. Предполагается, что, когда учащиеся демонстрируют ответные реакции на команды, разыгрывая их, они усваивают значимые синтаксические конструкции. Обычно это структурировано следующим образом: учитель произносит команду на иностранном языке и выполняет ее, а учащиеся внимательно следят за выполнением команды. Это происходит молча, просто используются движения тела, сопровождающие слова на иностранном языке.

Далее, когда обучающиеся овладеют достаточным словарным запасом и грамматическими структурами, они переходят

от периода молчания к различным разговорным упражнениям. Одним из них является диалог, при котором школьники могут взаимодействовать и вести беседу во время урока. В ходе этого процесса они могут запоминать и понимать предложения в реальном контексте, например, когда ученика просят изобразить плач, пройтись, открыть дверь или окно и т.д., он/она будет делать это по-настоящему (или в некоторых случаях притворяться, что делает это).

Кроме того, еще одним видом активности на основе метода полного физического реагирования являются ролевые игры, в которых каждому ученику предлагается разыграть свои повседневные дела, например, в школе, кафе, супермаркете и так далее. Как правило, школьникам очень интересно и полезно практиковать язык, потому что они действительно любят играть и иногда даже могут принимать на себя роли других людей.

Выводы. МПФР имеет множество преимуществ. Во-первых, он делает обучение более динамичным и интересным, что способствует лучшему вовлечению учеников. Во-вторых, он особенно эффективен для начинающих, так как не требует от них активного использования языка на начальных этапах. Вместо этого внимание акцентируется на восприимчивости и понимании на слух. Изучение языка становится игрой, что снижает уровень стресса и способствует естественному запоминанию.

Кроме того, МПФР учитывает разные типы обучающихся. Некоторые люди лучше усваивают информацию через движение и физический опыт. Взаимодействие с языком на таком уровне помогает улучшить внимание и память, а также развивать координацию.

Однако, несмотря на свои преимущества, метод МПФР также имеет свои ограничения. Он может не подходить для всех уровней обучения, и на более продвинутом этапе необходимы более сложные виды взаимодействия с языком, такие как чтение, письмо и разговорная практика. Также важно учитывать, что каждый ученик уникален, и подход, который хорошо работает для одной группы, может оказаться неэффективным для другой [3].

Таким образом, метод полного физического реагирования представляет собой достаточно эффективный способ обучения иностранного языка, особенно на начальных этапах. Он способствует созданию позитивной атмосферы в классе, помогает быстро усваивать новый материал и делает изучение языка более доступным и увлекательным.

Литература:

1. Маклаков, А.Г. Общая психология: Учебник для вузов / А.Г. Маклаков. – СПбю: Питер, 2008. – 583 с.

2. Asher, J.J. Total Physical Response Method for Second Language Learning / J.J. Asher. – San Jose State College, 1968. – 68 p.

3. Bojanic, B.R. Total Physical response: Theoretical Frameworks and General Principles / B.R. Bojanic. – Novi Sad: Pedagoska Stvarnost LXVI, 1, 2020. – P. 72-82

4. Chomsky, C. The Acquisition of Syntax in Children from 5 to 10 / C. Chomsky. – Research Monograph № 57: the M.I.T. Press, 1969. – 126 p.

5. Er, S. Using Total Physical Response Method in Early Childhood Foreign Language Teaching Environments / S. Er. – Procedia – Social and Behavioral Sciences 93, 2013. – P. 1766-1768

6. Larsen-Freeman, D. Techniques and Principles in Language Teaching / Larsen-Freeman D. – Oxford University Press, 200. – 200 p.

7. Richards, J.C. Approaches and Methods in Language Teaching: A Description and Analysis / J.C. Richards, T.S. Rodgers. – Cambridge University Press, 1986. – 171 p.

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Молчанова Юлия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент Терентьева Елена Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Чарчоглян Татьяна Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу формирования фонетических и ритмико-интонационных навыков на начальном этапе обучения английскому языку. Вопрос поиска упражнений, сочетающих рецептивную и продуктивную деятельность, становится особенно актуальным в последние годы. Проведя тщательный анализ отечественной и зарубежной научной литературы по данному вопросу, авторы подчеркивают важность отбора и организации фонетического материала необходимого для формирования данных навыков. Авторы уделяют особое внимание описанию особенностей младших школьников. Описание данной целевой группы позволяет определить их основные признаки и оптимальные методы обучения младших школьников фонетической стороне речи. По мнению авторов, необходимо стимулировать интерес к обучению на основе актуальных современных методов преподавания фонетике. Большинство исследователей выступают в пользу применения дифференцированного метода, сочетающего в себе аналитический и имитационный компоненты. Данный метод, обеспечивающий не только внешний, но и внутренний контроль на занятиях по иностранному языку, может быть оптимальным способом обучения фонетике. Обладая достаточным опытом работы в языковом и неязыковом вузе, авторы предлагают некоторые задания на развития произносительных навыков, которые будут способствовать повышению мотивации среди обучающихся. Материал статьи может быть полезным для отбора учебного материала и разработки комплексов упражнений.

Ключевые слова: обучение иностранному языку, фонетические навыки, ритмико-интонационные навыки, дифференцированный метод, младшие школьники.

Annotation. The articles deals with developing phonetic and rhythmical-intonational skills at the basic level of learning English. Selecting the exercises combining receptive and productive activities has become urgent and widespread recently. Having studied foreign scientific literature on the issue the authors highlight the importance of selecting and arranging the phonetic educational material to develop the skills. The authors pay special attention to describing primary students. Giving the description means identifying their key features and choosing effective teaching phonetics to promary students. According to the authors, modern teaching techniques stimulate learning interest in students. Most reaseachers argue for a differentiated approach with analysis and

simulation components. The approach ensuring both external and internal control in foreign language classes may be an effective way to teach phonetics. Having considerable experience of working in linguistic and non-linguistic educational institutions the authors provide sample tasks to develop pronunciation skills to motivate students. The paper might be a useful source of information in selecting educational material and working out the sets of exercises.
Key words: teaching a foreign language, phonetic skills, rhythmical-intonational skills, differentiated approach, primary students.

Введение. Успешное формирование фонетических навыков на начальном этапе изучения иностранного языка служит основой для развития говорения и аудирования. В частности, качественно сформированные слухопроизносительные навыки позволяют учащимся правильно произносить звуки и усваивать такие дифференциальные признаки, как, например, гласность и согласность, а ритмико-интонационные навыки помогают осознавать важность логического ударения знаменательных слов и особенности ударения служебных слов. Будучи важным компонентом устной речи, интонация значительно влияет на эффективность коммуникации, так как передает не только смысл высказывания, но и эмоциональное состояние говорящего.

Изложение основного материала статьи. Содержанием обучения иноязычному говорению является передача информации на изучаемом языке в устной форме. Е.И. Пассов выделяет четыре фазы в психологической структуре акта говорения, в совокупности представляющих собой регламентацию высказывания: в побудительно-мотивационной фазе у человека возникает потребность в общении, а в аналитико-синтетической фазе происходит формулирование мыслей; исполнительная фаза отвечает за звуковое и интонационное оформление мысли, а задача контролирующей фазы – предупреждать о возможных ошибках, допущенных во время говорения [6].

В то время как первая, вторая и четвертая фазы акта говорения отражают когнитивные способности говорящего, исполнительная фаза отражает степень сформированности и автоматизации не только лексико-грамматических, но и, главным образом, фонетических навыков – степени соблюдения правил артикуляции звуков (слухопроизносительные навыки) и интонирования речи (ритмико-интонационные навыки), с помощью которых реализуется коммуникативная задача. Таким образом, знание фонетики иностранного языка позволяет ученикам правильно произносить все звуки и строить свои высказывания с учетом интонационных норм.

Создание произносительной базы возможно благодаря способностям человеческого уха различать звуки и подвижности органов артикуляции. Как было отмечено Л.С. Выготским, изучение языка требует адаптации психических процессов, так как именно «внутренняя речь» выполняет работу, содействующую лучшему запечатлению и объединению понимаемого [1]. И.А. Зимняя в книге «Психология обучения иностранным языкам в школе» акцентировала внимание на важности адаптации речевых механизмов к новым фонетическим условиям, что особенно важно при изучении иностранного языка [4].

В английском языке работа по формированию фонетических навыков включает изучение звуков, звукосочетаний, интонационных моделей и единиц речи. Основные требования к произношению включают фонематичность (правильное фонетическое оформление речи, обеспечивающее понимание собеседником) и скорость (автоматизация произносительных навыков, позволяющая говорить в естественном темпе речи). Эти аспекты являются ключевыми для успешной коммуникации.

При определении содержания работы по постановке произношения необходимо уделять внимание отбору и организации фонетического материала. Характер отработки материала зависит от целей изучения языка и условий обучения. Для формирования фонетических навыков используются упражнения, сочетающие рецептивную и продуктивную деятельность. Н.Д. Гальскова выделяет следующие виды упражнений: упражнения на активное слушание и упражнения на воспроизведение [4]. К ним можно добавить некоторые группы упражнений из классификации Е.А. Маслыко: упражнения в обучении транскрипции и упражнения в обучении интонации [5].

Упражнения на активное слушание предполагают концентрацию внимания учащихся на конкретных характеристиках фонемы или интонемы. Содержание таких упражнений включает распознавание конкретных звуков, их долготы, а также интонации высказывания. Упражнения на воспроизведение включают осознанное проговаривание звуков, слогов, словосочетаний и предложений вслед за образцом, с акцентом на паузы и мелодику речи. Г.В. Рогова отмечает, что такая практика помогает преодолеть замену звуков иностранного языка на звуки родного [7]. Упражнения в обучении транскрипции знакомят учащихся с фонетическими символами и правилами их использования, что помогает лучше понимать и воспроизводить звуки. Упражнения в обучении интонации направлены на работу с распространенными в изучаемом языке тонами, а также на работу со смысловым ударением.

Произносительные навыки требуют постоянной отработки. Для этого используются фонетические зарядки, которые помогают регулярно повторять и закреплять изученные звуки и интонационные модели, что особенно важно для поддержания автоматизации произношения и предотвращения ошибок.

Развитие методов преподавания иноязычной фонетике прошло долгий путь. В середине 20 века появился билингвальный метод, целью которого была помощь ученикам в преодолении языковой интерференции и осознанной корректировке произношения. Его автор К.Дж. Додсон предложил использовать родной язык для объяснения фонетических особенностей изучаемого языка, например, через сравнение гласных и согласных звуков с аналогами в родном и изучаемом языках.

В 1970-х гг. произошел гуманистический поворот в методике, когда появились подходы, ставившие в центр личность ученика и его эмоциональное состояние. Метод тишины К. Гаттеньо, например, требовал от учителя минимизации вербальных инструкций и побуждал учеников самостоятельно открывать языковые правила – в том числе и правила артикуляции – через визуальные подсказки, а суггестопедия Г. Лозанова использовала расслабляющую атмосферу, классическую музыку и ролевые игры для снижения психологических барьеров: диалоги в них разыгрывались с акцентом на естественную мелодику речи.

Примерно в это же время заявил о себе Ч. Каррен – автор концепции изучения языка в сообществе (наиболее известной в наши дни как коммуникативный подход), вобравшей в себя сильные стороны возникших ранее моделей. Сутью коммуникативного подхода являлась и является по сей день обучение учащихся языку для общения через взаимодействие: так, фонетика языка стала частью реальных ситуаций. Отличие этого подхода от прямого, ситуативного и аудиолингвального методов заключалось в его опоре на гуманистическую психологию, и, следовательно, в особом интересе к ученику и его потребностям, а также его психолингвистическим особенностям. Развитие коммуникативного подхода привело к появлению дифференцированного (аналитико-имитационного) метода Н.Д. Гальсковой, Е.Н. Солововой и Г.В. Роговой, интегрирующего два ключевых компонента: аналитического (осознанное изучение артикуляции звуков, правил интонации и транскрипции) и имитационного (аудирование и воспроизведение речи носителей).

Сторонники дифференциального метода обучения произношению отмечают несколько преимуществ перед артикуляционным (направленным на произношение) и аудиолингвальным методами. Н.Д. Гальскова подчеркивает, что сочетание анализа и имитации позволяет преодолеть интерференцию родного языка и развить фонологическую

компетенцию [2]. Е.Н. Соловова акцентирует роль активного слушания: распознавание звуков и интонационных моделей подготавливает учащихся к их точному воспроизведению [8]. Г.В. Рогова отмечает, что дифференцированный метод обеспечивает «двойной контроль» – внешний (через сравнение с эталоном) и внутренний (через самокоррекцию) [7]. Н.И. Жинкин также подчеркивает, что правильное произношение достигается через переход от контроля со стороны чужого слуха к контролю со стороны собственного слуха [3]. Это требует осознанного подхода к обучению, когда учащиеся не только имитируют звуки, но и учатся анализировать и корректировать свое произношение.

В исследованиях Л. Басс подчеркивается, что преподаватели иностранного языка не владеют современными методами обучения в этой области [9], а анализ перечня учебных пособий, проведенный М. Врембел, демонстрирует, что во многих из них до сих пор превалирует аудиолингвальный метод преподавания фонетики, не являющийся достаточным для работы с произношением [10], а многие преподаватели иностранного языка не владеют современными методами обучения в этой области. Работа с произношением сводится к упражнениям на воспроизведение слов и фраз за учителем или диктором, чтению стихов и пению песен. Задания на формирование артикуляционной базы в школьных учебниках представлены в недостаточном количестве, что приводит к механическому запоминанию слов и фраз без осознания произносительных норм.

Фонетическая сторона речи, как правило, формируется через изучение английского алфавита: ученики осваивают звуки английского языка, соответствующие буквам и буквосочетаниям, в том числе отсутствующие в русском языке (например, звуки [ɜ:] и [ʃ]). Для развития фонематического слуха используются упражнения на различение звуков (таких как [ɪ] и [ɜ:]) через минимальные пары, а также задания на воспроизведение звуков изолированно и в составе слов. Несмотря на использование упражнений на активное слушание и воспроизведение, а также упражнений в обучении транскрипции, их недостаточное количество снижает эффективность фонетической подготовки на данном этапе обучения: отработка звуков ведется только в рамках изучения алфавита без последующего систематического закрепления, а отсутствие упражнений на интонацию (за исключением имитационных) сужает возможности формирования полноценных ритмико-интонационных навыков.

В дальнейшем упражнения на отработку фонетических навыков содержат предложения с буквосочетаниями, требующими дифференциации вариантов чтения, а также таблицы с соответствующими фонетическими транскрипциями. Однако, обращает на себя внимание систематическое отсутствие упражнений на интонацию (за исключением имитационных).

Отсутствие системной работы по закреплению фонетических навыков после их первичного введения и игнорирование ритмико-интонационного аспекта произношения на начальных уровнях обучения с большой вероятностью может привести к формированию неполноценной произносительной базы у учащихся начальной школы.

Обеспечение параллельного формирования слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков на протяжении всего курса начальной школы возможно за счет введения артикуляционной практики и разработки комплекса упражнений на интонацию для начального этапа обучения. Для развития у учащихся способности различать и воспроизводить интонационные особенности различных типов английских предложений (повествовательных, вопросительных и побудительных) можно предложить задания, включающие предложения для чтения и аудирования, а также ситуацию для ролевой игры.

Первое задание состоит из прослушивания полилога на английском языке, с целью определения типа каждого из предложений в следующем формате: во время паузы после каждой реплики ученику необходимо нарисовать символ, обозначающий предложение (галочку для утверждения, знак вопроса для вопроса и восклицательный знак для эмоционального предложения). Второе задание представляет собой чтение предложений в полилоге с правильной интонацией. Третье задание – ролевая игра: разыгрывание диалога в паре с соседом с опорой на заданную учителем ситуацию, предполагающую использование вопросов и перечислений.

Для оценки уровня сформированности ритмико-интонационных навыков разработаны следующие критерии:

- способность различать ритмико-интонационные особенности различных типов предложений.

1. Ученик уверенно различает и применяет ритмико-интонационные особенности всех типов предложений без ошибок, включая интонацию перечисления.

2. Ученик различает и применяет ритмико-интонационные особенности большинства типов предложений, но допускает незначительные ошибки.

3. Ученик с трудом различает ритмико-интонационные особенности предложений, допускает значительные ошибки в их применении.

4. Ученик не может различать ритмико-интонационные особенности предложений и не применяет их в речи.

- соблюдение правил ударения.

1. Ученик уверенно и правильно расставляет ударения в большинстве слов, включая сложные, и полностью избегает ударений на служебные слова.

2. Ученик в целом правильно расставляет ударения в большинстве слов, но допускает некоторые незначительные ошибки и иногда ставит ударение на служебные слова.

3. Ученик часто допускает ошибки в расстановке ударений, неправильно ставит ударения в ряде слов и регулярно ставит ударение на служебные слова.

4. Ученик не может правильно расставлять ударения в словах и часто ставит ударение на служебные слова, что свидетельствует о недостаточном понимании правил ударения.

Анализ ритмико-интонационных особенностей речи учащихся может быть осуществлен с помощью программы «PRAAT», позволяющей визуализировать аудиозапись. Мониторинг прогресса целесообразно осуществлять через промежуточные срезы каждые два-три урока. Анализ аудиозаписей, сделанных в конце каждого из двух уроков в программе «PRAAT», позволит фиксировать изменения в высоте тона и ударении.

Выводы. Правильное произношение является основой для развития всех видов речевой деятельности. Для формирования слухопроизносительных и ритмико-интонационных навыков необходима адаптация речевых механизмов к новым фонетическим условиям. Следует уделять особое внимание дифференцированному методу постановки фонетических навыков, сочетающему аналитический и имитационный компоненты, позволяющему тем самым преодолеть интерференцию родного языка и развить фонологическую компетенцию.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Национальное образование, 2020. – 368 с.

2. Гальскова, Н.Д. Современная методика обучения иностранным языкам: Пособие для учителя / Н.Д. Гальскова. – М.: Академия, 2003. – 163 с.

3. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. – М.: Наука, 1982. – 159 с.

4. Зимняя, И.А. Психология обучения иностранным языкам в школе / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 2005. – 250 с.

5. Маслыко, Е.А. Настольная книга преподавателя иностранного языка. Справочное пособие / Е.А. Маслыко, П.К. Бабинская, А.Ф. Будько, С.И. Петрова. – Минск: Высшая школа, 2004. – 530 с.
6. Пассов, Е.И. Формирование произносительных навыков: учебное пособие / Е.И. Пассов, Е.Г. Завесова; под ред. Е.И. Пассова, Е.С. Кузнецовой. – Воронеж: Интерлингва, 2002. – 380 с.
7. Рогова, Г.В. Методика обучения иностранным языкам / Г.В. Рогова, Ф.М. Рабинович, Т.Е. Сахарова. – М.: Просвещение, 2001. – 178 с.
8. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Продвинутый курс: пособие для студентов педагогических вузов и учителей / Е.Н. Соловова. – М., 2008. – 125 с.
9. Buss, L. Beliefs and practices of Brazilian EFL teachers regarding pronunciation / L.Buss. – Language Teaching Research. – 2016. – № 20(5). – P. 619-637
10. Wrembel, M. Metacompetence-based approach to the teaching of L2 prosody: practical implications / M. Wrembel // Non-Native Prosody (Trends in linguistics. Studies and monographs). – Berlin; New York: Mouton de Gruyter, 2007. – P. 189-211

Педагогика

УДК 378.1

кандидат педагогических наук, доцент Молчанова Юлия Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент Терентьева Елена Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Чарчоглян Татьяна Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

МУЛЬТИСЕНСОРНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ФОНЕТИКЕ

Аннотация. Данная статья посвящена вопросу обучения иностранному языку младших школьников. Вопрос поиска эффективных методов формирования фонетических навыков становится особенно актуальным в последние годы. Проведя тщательный анализ научной литературы по данному вопросу, авторы дают определение таким терминам, как «мультисенсорное обучение» и «метод полного физического реагирования». Авторы уделяют особое внимание описанию младших школьников. Описание признаков данной целевой группы позволяет определить их основные черты и определить оптимальные методы обучения фонетической стороне речи. По мнению авторов, необходимо стимулировать интерес к обучению на основе актуальных современных мультисенсорных методов. Большинство исследователей выступают в пользу применения данных методов при обучении произношению и интонации английского языка. Такие техники, как использование визуальных подсказок, тактильных стимулов, кинестетических упражнений и вибротактильных систем могут быть оптимальным способом обучения. Обладая достаточным опытом работы в языковом и неязыковом вузе, авторы предлагают некоторые задания на разных этапах обучения фонетике, которые будут способствовать повышению мотивации среди обучающихся. Материал статьи может быть полезным для отбора учебного материала и разработки комплексов упражнений на разных этапах обучения иностранному языку.
Ключевые слова: обучение иностранному языку, мультисенсорный метод, метод полного физического реагирования, младшая школа, ритмико-интонационные навыки.
Annotation. The article deals with teaching a foreign language to primary students. Selecting an effective methodology to teach pnonunciation has become urgent and widespread recently. Having studied scientific literature on the issue the authors provide the definitions of multisensory teaching/learning and the Total Physical Response (TPR) technique. The authors pay special attention to describing primary school students. Describing this target audience identifies their basic features and works out effective methods of teaching pronunciation. According to the authors, it is of vital importance to stimulate the learning interest with urgent modern multisensory methods. Most researchers argue for applying the described methods of teaching English pronunciation and intonation. Such techniques as visual prompts, tactile stimuli, kinesthetic tasks, and vibrotactile systems may be an effective way to learn the language. Having considerable experience of working in linguistic and non-linguistic educational institutions the authors provide some tasks at different teaching and learning stages to improve motivation in students. The paper might be a useful source of information in selecting educational material and working out the sets of exercises.
Key words: teaching a foreign language, multisensory method, total physical response technique, primary school, rhythmical-intonational skills.

Введение. В настоящее время актуальной является проблема недостаточной сформированности ритмико-интонационных навыков у школьников. Одним из способов ее решения могут стать современные технологии, в частности, мультисенсорное обучение, использующее различные каналы восприятия (визуальный, аудиальный и кинестетический), которые позволяют сделать процесс отработки ритмико-интонационных навыков более эффективным и увлекательным, что, безусловно, может способствовать лучшему усвоению материала.

Изложение основного материала статьи. Проблема обучения интонации с применением мультисенсорных методов была отражена в работах Г. Гарднера, разработавшего теорию множественного интеллекта, которая легла в основу концепции мультисенсорного обучения. Теория множественного интеллекта рассматривает интеллект в контексте различных сенсорных условий, а не как преобладание одной способности. Г. Гарднер выделил восемь видов интеллекта, включая визуально-пространственный, музыкальный и телесно-кинестетический, что заложило основу для индивидуализации обучения [2]. Л. Шэмз и А.Р. Сейтз в исследовании, посвященном изучению преимуществ мультисенсорного обучения, подтвердили, что одновременное задействование нескольких сенсорных систем усиливает нейропластичность и формирует устойчивые ассоциации [6].

Согласно модели обучения Dunn & Dunn учащихся можно разделить на несколько групп в зависимости от предпочтительного способа усвоения и запоминания информации: слуховой, визуальный и кинестетический. Учащиеся, которые хорошо воспринимают информацию на слух, имеют преимущество в классах, где учитель преподносит материал устно; ученики, которые лучше всего усваивают информацию зрительно, имеют преимущество в классах, где учитель использует много наглядных материалов. Однако стремление преподавателя соответствовать особенностям восприятия одной группы студентов способно снизить мотивацию остальных групп студентов. Решением этой проблемы является

задействование сразу нескольких каналов восприятия учащихся, или же мультисенсорное обучение, предполагающее задействования различных каналов восприятия – слухового, зрительного, тактильного и кинестетического [1], что позволит каждому ученику использовать свои сильные стороны в зависимости от ведущего типа восприятия и развивать второстепенные сенсорные каналы.

Американский психолог и педагог, специалист в области исследования когнитивных процессов и создатель концепцией обучения «scaffolding» (поддерживающего обучения) Д. Брунер выделял три стадии представления знаний: через действия, через образы и через символы. Физическое взаимодействие с объектами относится к первой стадии, служащей основой для последующего вербального выражения. Например, использование манипуляторов – практических осязаемых материалов, обеспечивает тактильную и визуальную стимуляцию. Известно, что логические блоки предоставляют возможность детям младшего возраста визуализировать абстрактные идеи и манипулировать ими.

Мультисенсорный подход широко применяется в условиях инклюзивного образования, так как является особенно полезным для людей с корковыми нарушениями зрения (КНЗ), позволяя им использовать другие органы чувств для обучения и взаимодействия с миром; он также может поддержать учащихся с дислексией и другими нарушениями и предоставить им альтернативные способы доступа к информации.

При работе с навыком произношения следует помнить, что произношение не ограничивается исключительно аудиальной деятельностью. Интеграция слуховых, зрительных и тактильно-кинестетических сенсорных модальностей необходима для правильного овладения речью в целом и произношением в частности. Особое внимание следует уделить визуальной сенсорной модальности, которая проявляется в виде жестов лица и тела, тесно связанных с общей динамикой производства речи. Следовательно, преподаватели и учащиеся должны быть готовы не только слышать и воспроизводить звуки, но и видеть, а также чувствовать звук в сочетании с сопутствующими ощущениями и физическими жестами в контексте аутентичной речи.

Американский врач С.Т. Ортон, работавший с дислексией, выступал за использование мультисенсорного метода в обучении детей младшего возраста фонетике языка. Для него было важным найти способ обучения чтению, который бы объединил функции правого и левого полушарий мозга. По его мнению, «тактильная» работа с буквами и звуками для ребенка (например, взглянуть на слово, обвести его пальцем и проговорить) была наиболее эффективной, затрагивая несколько каналов восприятия [5]. Р. Джоши, М. Дальгрен и Р. Булвар-Гуден также подчеркивают, что объединение визуальных подсказок (написанного слова), слуховых стимулов (произнесения слова) и кинестетической активности (обведения слова) способствует развитию навыков чтения и произношения [3].

В качестве примера метода обучения студентов-визуалов английской фонетике можно привести метод «Color Vowel Chart», представляющий собой инновационный подход к обучению английским гласным звукам через визуализацию и ассоциации с цветами и ключевыми словами. Основная его идея заключается в том, что каждому гласному звуку английского языка присваивается определённый цвет и ключевое слово-якорь, которое содержит этот звук. Например, звук [iː] в слове *green* может быть закреплен ассоциацией с зеленым цветом и словом *tea*, создавая образ «зеленого чая», который помогает запомнить звук. Аналогично, гласный [æ] в слове *cat* может быть связан с черным цветом и словом *black*, формируя образ «черной кошки». Все ассоциации располагаются на диаграмме, отражающей артикуляционные особенности звуков. Гласные распределены в соответствии с положением языка во рту: вертикальная ось показывает степень подъёма языка (высокий, средний, низкий), а горизонтальная ось указывает на продвижение языка вперёд или назад. Такой подход снижает когнитивную нагрузку и делает обучение более интуитивным.

Работа со учащимися-аудиалами может включать упражнения, где преподаватель произносит несколько слов, содержащих те или иные звуки, а затем просит учеников распределить их в соответствии с наличием или отсутствием изучаемого звука. Для повышения эффективности можно прикрыть рот листком бумаги, чтобы исключить возможность чтения по губам. Это усложняет задачу студентам, но также помогает сосредоточиться на слуховом восприятии. Например, звук [v], будучи фрикативным, может быть произнесен длительно, тогда как [b], как смычный звук, не может быть растянут. Это упражнение эффективно для запоминания фонетических оппозиций.

Для учащихся-кинестетиков драматизация артикуляции служит надежным мнемоническим приемом, напоминающим об артикуляционных различиях. Например, упражнение на различение длинных и кратких гласных звуков [iː] и [ɪ] может выглядеть следующим образом: преподаватель просит учащихся поместить указательный палец перед ртом так, чтобы он касался губ. Учащиеся пытаются повторить пару слов *pill* и *peel*. Вскоре они почувствуют, что при правильном произнесении звука [iː] происходит большее боковое растягивание губ и более длинный поток воздуха, чем при звуке [ɪ].

Тактильные подсказки также играют важную роль в обучении произношению. Этот метод предполагает использование физических ощущений для улучшения понимания и воспроизведения звуков. Например, для звука [θ] ученик может прикоснуться к кончику языка, чтобы почувствовать его положение между зубами. Для звука [v] ученик может прикоснуться к нижней губе, чтобы ощутить её вибрацию при контакте с верхними зубами. Кроме того, ученики могут прикладывать руку к горлу, чтобы почувствовать вибрацию голосовых связок при произнесении звонких звуков, таких как [z] или [d]. Эти методы особенно полезны для сложных звуков, таких как межзубные [θ] и [ð] или губно-зубные [f] и [v].

Исследование эффективности мультисенсорного обучения интонации было проведено работниками факультета интерактивных наук южнокорейского университета Сунгкюнкван. В их эксперименте использовались звуковые и визуальные стимулы (изображения звуковых волн, созданные в программе «PRAAT»), а также тактильные стимулы в виде вибраций для закрепления интонационных моделей в памяти студентов. Для реализации эксперимента была разработана программа-хост на языке C++, которая выполнялась на портативном компьютере и предназначалась для показа предложений, воспроизведения речевых образцов и передачи информации о вибрации на микроконтроллер [4].

В эксперименте приняли участие носители языка, не-носители и слабослышащие. Целью исследования было изучение изначального и итогового (после обучения) восприятия английской интонации в визуально-слуховом, визуально-тактильном и тактильно-слуховом условиях. Участники определяли смысловое ударение и интонацию по вибротактильным контурам высоты тона. Результаты показали, что разница в восприятии высоты тона до и после тестирования была значительной. Разработанная система доказала свою эффективность для обучения интонации через мультисенсорные стимулы, такие как вибрации и визуализация частотного спектра записанного голоса.

Метод полного физического реагирования («Total Physical Response», далее TPR) представляет собой совокупность кинестетических техник, направленных на работу с учебным материалом в классе. Этот метод помогает снять у учащихся телесные зажимы и подсознательную боязнь, которые часто мешают процессу овладения языком. Суть метода заключается реакции учащихся на команды преподавателя не вербально, а через физические действия.

В условиях обучения интонации метод TPR должен быть реализован поэтапно: преподавателю следует продемонстрировать учащимся образец высказывания с определённой интонацией вместе с движением, символизирующим эту интонацию. Учащиеся в ответ повторяют фразу и движение, синхронизируя речь с физическим действием. Предполагается, что по мере практики ученики начнут выполнять движения без подсказок, закрепляя те или иные

интонационные модели на уровне мышечной памяти. Заключительный этап – следование правилам при разыгрывании диалогов, чтении вслух или самостоятельных высказываниях. Особенно полезными могут быть многоуровневые инструкции – от простых команд типа *Touch your head!* с нисходящим тоном и жестом вниз до составных конструкций вроде *If you like apples, stand up; if not, sit down* с интонацией перечисления и чередованием тонов. Важным элементом является эмоциональное маркирование, когда учитель демонстрирует интонационные модели через преувеличенное произношение с движениями. Например, выражение удивления *Oh, it's big!* с резким подъёмом тона и разведением рук в стороны или уверенное утверждение *I know it* с нисходящим тоном и твёрдым жестом рукой.

Ключевые преимущества такого подхода заключаются в том, что он позволяет отрабатывать интонацию изолированно от лексико-грамматических сложностей, снижает психологический барьер через последовательность «физический отклик – речь», а жесты служат эффективными мнемоническими якорями для запоминания тонов (например, ассоциация «рука вверх = вопрос»).

Еще одним примером реализации метода TPR является упражнение «интонационные ступеньки», выполняемого в качестве отработки тонов. Первый этап представляет собой предоставление учителем четких инструкций: ученики должны выстроиться в линию и выполнять шаги в соответствии с изменением высоты тона: на восходящую интонацию делать шаг вперёд, а на нисходящую – шаг назад. Например, фраза *Are you ready?* с восходящей интонацией требует движения вперед на слове *ready*, а утверждение *I'm ready* с нисходящим тоном – шага назад. Упражнение постепенно усложняется: добавляются предложения с интонацией перечисления, где ученики делают три коротких шага вперёд с восходящим тоном на каждом элементе списка и финальный шаг назад. Например, учитель задает вопрос: «Do you have a sister?» (восходящий тон – дети делают шаг вперёд), затем ученики по очереди отвечают утвердительно или отрицательно (нисходящий тон – шаг назад).

Другим эффективным тактильным стимулом в изучении английской интонации могут стать манипуляторы. Их использование позволит учащимся не только визуализировать, но и физически ощущать изменения высоты тона и ритма речи. Например, для моделирования интонационных контуров можно использовать блоки или бусины. Кроме того, манипуляторы могут использоваться для отработки ударения и ритма. Например, ученики могут нажимать на бусины или перемещать блоки в такт произносимым словам, выделяя ударные слоги более сильным нажатием или перемещением большего по размеру элемента. Такой подход позволяет не только развить чувство ритма, но и улучшить координацию между речевым аппаратом и двигательной активностью.

В рамках упражнений с блоками-манипуляторами (блоками разного размера) учащиеся изучают интонационные контуры предложений разных типов: узнают, какие слова считаются ударными, а какие нет, а также знакомятся с нисходящим и восходящим тонами английского языка. Задача учителя продемонстрировать предложение из учебника с определенным интонационным контуром, а задача учеников выкладывать блоки в верном порядке, визуализируя структуру фразы.

На последующих уроках можно провести работу в парах, где одному ученику предлагается поставить блоки в определенной последовательности, а его партнеру сочинить предложения, интонационно соответствующие последовательности этих блоков. Еще одним заданием может стать ролевая игра с использованием TPR. Так, например, изучив тему внешности, учитель, примерив роль детектива, может начать задавать ученикам специальные вопросы, с целью уточнить, являются ли они участниками события; изучив тему еды, учитель может спросить у учеников все об их любимых и нелюбимых продуктах, вкусах, пищевых привычках и т.п. Задача учеников научиться определять специальный вопрос и четко соблюдать правила интонирования утвердительных предложений.

На уроках, посвященных интонации перечисления, предполагается работа с бусинами-манипуляторами. Для проведения этих упражнений понадобятся крупные бусины ярких цветов: красные бусины для элементов перечисления с восходящей интонацией, а синие бусины для финального элемента списка с нисходящей интонацией.

Выводы. Безусловно работа с тактильными манипуляторами не является универсальным инструментом в мультисенсорном обучении, однако она является доступным и легким в применении методом, способным. Применение тактильных манипуляторов в сочетании с методом TPR несомненно способствует формированию ритмико-интонационных навыков, а именно осознанному различению тонов, точности воспроизведения ритмико-интонационных моделей и уверенности в коммуникативных ситуациях.

Литература:

1. Dunn, R., A meta-analytic validation of the Dunn and Dunn model of learning-style preferences / R. Dunn, S.A. Griggs, J. Olson, [et al.]. – The Journal of Educational Research, 1995. –150 p.

2. Gardner, H. Frames of Mind: The Theory of Multiple Intelligences / H. Gardner. – New York: Basic Books, 2011. – 467 p.

3. Joshi, R. Teaching reading in an inner city school through a multisensory teaching approach / R.Joshi, M. Dahlgren, R. Boulware-Gooden. – Annals of Dyslexia, 2002. – № 52. – P. 229-242

4. Kim, M. Evaluating Multisensory Learning System for Teaching English Intonation / M. Kim, J. Hwang, K. Cho. – Lecture Notes in Electrical Engineering, 2012. – Vol. 151. – P. 1-8

5. Orton, S.T. «Word-blindness» in school children / S.T. Orton. – Archives of Neurology & Psychiatry. – Vol. 14. – № 5. – 1925. – P. 581-615

6. Shams, L. Benefits of multisensory learning / L. Shams, A.R. Seitz. – Trends in Cognitive Sciences. – Vol. 12. – № 11. – 2008. – P. 411-417

УДК 376.1
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
«Информационные системы и технологии» Мурзабекова Марем Исмаиловна
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
«Информационные системы и технологии» Фаргиева Зульфия Султангиреевна
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель кафедры
«Информационные системы и технологии» Шаухалова Разия Алаудиновна
ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ

Аннотация. Рассматриваются возможности, существующие в цифровой среде современного вуза для эффективного использования технологий, базирующихся на возможностях искусственного интеллекта (ИИ), как инструмента формирования культуры профессиональной коммуникации у студентов бакалавриата. Приводится сущностная характеристика данного качества выпускника современного вуза. Демонстрируются также критерии, по которым можно судить о степени её сформированности и основные компоненты, составляющие структуру культуры профессиональной коммуникации. Далее определяются принципы, которым должна соответствовать деятельность, направленная на её формирование, реализуемая в том числе с использованием средств ИИ. Раскрываются условия, которым её ход должен соответствовать. Предлагаются методологические подходы и конкретные формы работы, позволяющие повысить эффективность практического воплощения этих условий при широком использовании искусственного интеллекта.

Ключевые слова: высшее образование (уровень бакалавриата), искусственный интеллект в вузовском образовании, культура профессиональной коммуникации, студент бакалавриата, преподаватель.

Annotation. The possibilities existing in the modern university digital environment ofor the effective use of technologies based on the artificial intelligence (AI) capabilities as a tool for forming a culture of professional communication among undergraduate students are considered. The essential characteristic of this quality of the modern university graduate is given. It also demonstrates the criteria by which one can judge the degree of its formation and the main components that make up the structure of the culture of professional communication. Next, the principles are defined, which should be followed by activities aimed at its formation, implemented, among other things, using AI tools. The conditions to which its course should correspond are revealed. Methodological approaches and specific forms of work are proposed to increase the effectiveness of the practical implementation of these conditions with the widespread use of artificial intelligence.

Key words: higher education (bachelor's degree), artificial intelligence in higher education, culture of professional communication, undergraduate student, teacher.

Введение. На сегодняшний день в число условий, обеспечивающих устойчивое развитие общества, входит эффективное формирование у его членов культуры межличностного общения. Соответственно, если мы говорим о модернизации системы высшего образования, то должны отметить важность развития культуры профессиональной коммуникации, в т.ч. на ступени бакалавриата.

Приведённые выше положения в целом осознаются современными исследователями и практиками (Е.В. Валюлина, А.Г. Милюков [1], М.А. Слепнева [5]). Достаточно отметить, что сегодня на каждом из уровней образования предусмотрены дидактические мероприятия, имеющие целью становление у обучающихся данной характеристики. Вместе с тем накопленный за последние годы опыт их проведения (Т.С. Инютина [2], К.В. Розов [4], З.С. Фаргиева [7], А.М. Шамаев [8]) позволяет констатировать: в условиях активного внедрения цифровых образовательных технологий классические подходы к процессу формирования культуры профессиональной коммуникации студентов бакалавриата становятся малоэффективными. В данной связи перед системой высшего образования встаёт особая задача – изучение и интеграция в повседневную практику наиболее эффективных в текущей ситуации средств формирования культуры профессиональной коммуникации у будущих бакалавров.

С другой стороны, отмечают исследователи (Е.В. Валюлина, А.Г. Милюков [1], К.В. Розов [4], З.С. Фаргиева [7], А.М. Шамаев [8]), одним из наиболее перспективных направлений дальнейшего информационно-технологического развития России и мира является совершенствование искусственного интеллекта (ИИ). Сегодня он всё более глубоко проникает в различные сферы человеческой жизни и социальные институты. Таким образом, ИИ может быть отнесён к «сквозным» технологиям, – перспективным технологиям, кардинально меняющим ситуацию в большинстве сфер деятельности наших современников. В частности, современными авторами (Т.С. Инютина [2], М.А. Слепнева [5], З.С. Фаргиева [6-7]) отмечается, что одной из сфер применения средств обучения, базирующихся на возможностях ИИ, является обеспечение национального и международного рынков труда квалифицированными кадрами.

Соответственно, возникает вопрос об особенностях его применения как средства развития у будущих бакалавров культуры профессиональной коммуникации. Попытка частичного решения связанных с этим проблем предпринята в нашей статье.

Изложение основного материала статьи. В рамках данного исследования культура профессиональной коммуникации будущего бакалавра будет рассматриваться нами как специфическое профессионально-личностное качество. При этом текущая стадия разработки соответствующей темы (Е.В. Валюлина, А.Г. Милюков [1], К.В. Розов [4]) позволяет нам выделить три критерия его сформированности (Рис. 1).

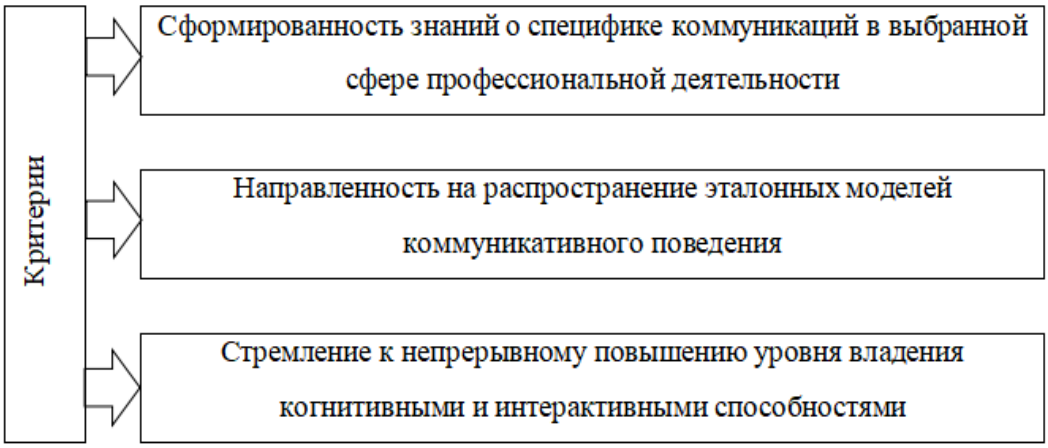


Рисунок 1. Показатели выраженности культуры профессиональной коммуникации у студентов бакалавриата

Анализ критериев сформированности культуры профессиональной коммуникации у будущих бакалавров позволяет говорить о её структуре. Она включает три компонента (Рис. 2).

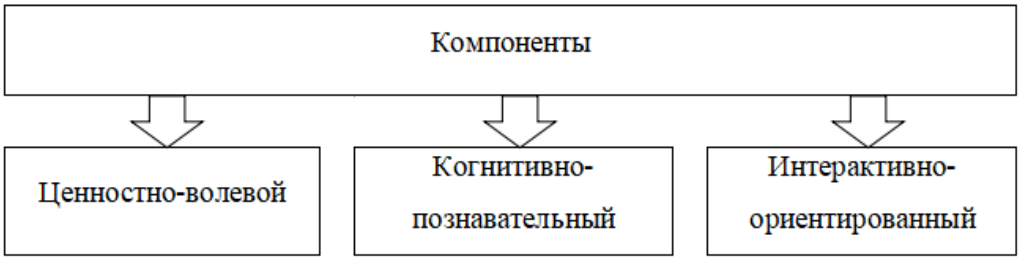


Рисунок 2. Компоненты культуры профессиональной коммуникации студентов бакалавриата

Рациональное применение ресурсов цифровой образовательной среды современного вуза позволяет создавать информационное пространство, в котором, в свою очередь, представляется возможным моделирование уникальной для каждого направления подготовки коммуникативной среды. Такая среда предоставляет студентам бакалавриата определённые возможности в плане адаптации к реальным условиям предстоящей трудовой деятельности и освоения наиболее эффективных способов профессионально-делового общения. Рациональная организация педагогической деятельности, направленной на развитие культуры профессиональной коммуникации, подразумевает соблюдение пяти принципов:

– ценностной ориентации на поддержание цифрового этикета;
– демонстрации образцов коммуникативных моделей поведения;
– направленности на использование профессиональной лексики;
– погруженности в виртуальные коммуникации;
– коммуникативной открытости к новым деловым контактам.

При этом мы можем согласиться с Т.С. Инютиной [2] в том, что соблюдение перечисленных выше принципов возможно лишь в случае построения целостной педагогической системы. Компоненты такой системы, в свою очередь, должны раскрывать цель и ресурсы, необходимые для формирования исследуемого качества, методологическую базу соответствующего процесса, его содержательное наполнение.

Изучив различные позиции (Е.В. Валюлина, А.Г. Милюков [1], К.В. Розов [4], А.М. Шамаев [8]) по вопросам, связанным с формированием культуры профессионально ориентированного общения у студентов бакалавриата, мы пришли к выводу о правильности точки зрения М.А. Слепневой [5], в соответствии с которой рассматриваемая деятельность будет особенно эффективной в случае соблюдения ряда педагогических условий. Прежде чем перейти непосредственно к их рассмотрению, отметим: условия нам удалось апробировать в пространстве ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет».

Теперь следует раскрыть суть каждого такого условия и продемонстрировать меры по его реализации, предпринимавшиеся авторами статьи в пространстве вышеуказанной ОО (Табл. 1).

Благодаря опыту реализации мероприятий, упомянутых в Таблице 1, мы можем говорить о потенциале инструментов на базе ИИ в деле формирования коммуникативной культуры студентов бакалавриата. Возможности эти, конечно, связаны также с его сущностными характеристиками. Рассмотрим их.

В первую очередь, сегодня большинство педагогов (Т.С. Инютина [2], К.В. Розов [4], З.С. Фаргиева [6]) понимают образовательные технологии, опирающиеся на возможности искусственного интеллекта, как высокие информационные технологии, использующие методы имитации когнитивных (познавательных) функций человека посредством различных сетевых сервисов, аппаратного и программного обеспечения. Соответственно, подготовка будущих бакалавров к эффективной реализации общения в профессиональной сфере, реализуемая с использованием средств ИИ, представляет собой целенаправленный процесс формирования системы специальных знаний, умений, навыков и практического опыта, образующих структуру готовности к общению в цифровой среде.

Таблица 1

Условия формирования у студентов бакалавриата культуры профессиональной коммуникации и меры по их реализации (на примере ИнгГУ)

№	Условие	Меры по его реализации
1.	Решение студентами учебных задач, способствующих формированию навыков грамотного построения коммуникации в профессиональной сфере	Нашло свою реализацию по преимуществу в ходе практических занятий. С другой стороны для его претворения в жизнь мы прибегали и к лекциям. В обоих случаях был широко использован эвристический метод. Соответственно, учебная цель достигалась посредством выполнения цепочки задач. Студенты бакалавриата, например, разбирали сложные коммуникативные примеры, имеющие отношение к реальной профессиональной практике делового общения. Большое внимание при этом обращалось на создание ситуаций, благоприятствующих насыщению обучающихся позитивными эмоциональными переживаниями (ситуации успеха). Ключевую роль играла цифровая среда ОО. Благодаря ей обучающиеся смогли обращаться к тренировочным заданиям в процессе информальной подготовки.
2.	Поддержка обучающихся в процессе самостоятельной выработки умений межличностного общения по ходу внеучебных мероприятий	Лиц, осваивающих в ИнгГУ программы бакалавриата, в первую очередь нацеливали на участие в онлайн конференциях. Их тематика, в свою очередь, была связана с закреплением коммуникативных компетенций, реализуемых обучающимися в цифровой образовательной среде вуза. В частности, была организована внеучебная деятельность по ходу Молодежной конференции «Коммуникативные практики современной молодежи: перспективы и вызовы», а также Всероссийской конференции «Проблемы формирования коммуникативной компетенции сотрудника органов внутренних дел в контексте профессиональной деятельности».
3.	Ознакомление молодых людей, осваивающих программы бакалавриата, с коммуникативными традициями коренных народов РФ	Осуществлялось в ходе лекционных занятий. При этом для повышения результативности применялся индуктивный метод изложения. В данной связи каждая лекция включала два этапа. На первом (просветительский) студентам транслировались конкретные факты из области коммуникативных традиций различных народов, населяющих нашу страну. Роль главного информационного ресурса исполнял фонд учебных видеозаписей, имеющихся в цифровой образовательной среде ИнгГУ. На втором же этапе (дискуссионный) совместно с будущими бакалаврами происходило обобщение полученных ими сведений. Это позволило сформировать у учащихся самостоятельные и независимые представления, касающиеся содержательной стороны каждого такого занятия. Особенно хорошо студентам запомнились коммуникативные традиции народов Северного Кавказа, оказавшие ощутимое влияние на становление у них культуры профессиональной коммуникации.

А.М. Шамаев [8] не без оснований утверждает, что в данном случае эффективное применение технологий ИИ интегрирует два взаимосвязанных аспекта:

– деятельность, направленная на обучение будущих бакалавров использованию технологий ИИ как средства профессионального общения;

– деятельность по использованию технологий ИИ как дидактических средств, то есть объектов, обеспечивающих рациональную организацию и осуществление образовательного процесса.

По ходу практического воплощения этих аспектов подготовки студентов-бакалавров к эффективному профессиональному общению, реализуемой с применением технологий ИИ, необходимым представляется регулярное обновление содержательной стороны, приёмов и методов реализации соответствующего процесса. Необходимым при этом, указывает М.А. Слепнева [5], является учёт современных достижений и тенденций в соответствующей области. Например, может быть актуализирован язык программирования, с использованием которых созданы соответствующие приложения и сетевые сервисы. Так, в последнее время, рациональным представляется переход от языка логического программирования Prolog и языка функционального программирования Lisp к языку общего назначения Python. Регулярной актуализации могут и должны подвергаться и иные аспекты, такие, как программные библиотеки, сервисы, среды разработки.

Далее, воплощение в ходе повседневной педагогической практики рассмотренных нами условий связано с широкой реализацией двух методологических подходов. К ним относятся личностно-ориентированный и деятельностный.

При этом, согласно современным представлениям (К.В. Розов [4], З.С. Фаргиева [6], А.М. Шамаев [8]), при широкой реализации первого из названных подходов центром образовательного процесса становится личность будущего бакалавра. Соответственно, его эффективное использование связано с максимальным учётом индивидуальных особенностей, интересов, потребностей и склонностей каждого учащегося. Преподаватель же из «источника информации» и «контролёра» превращается, скорее, в диагноста и помощника в деле профессионального и личностного развития.

Следующий подход, деятельностный, связан с приданием учебно-воспитательному процессу такой организации, при которой центральное место в нём будет занимать самостоятельная, активная и разносторонняя познавательная деятельность студентов бакалавриата. Учащиеся, таким образом, будут не получать знания в готовом виде, но «открывать» их сами в процессе самостоятельной исследовательской деятельности. Преподаватели же со своей стороны должны лишь направлять подобную их деятельность и подводить итоги. Ещё одна важная характеристика деятельностного подхода, указывает К.В. Розов [4], – ориентированность на результат. Образовательный процесс при этом должен быть организован так, чтобы учащиеся видели плоды собственных усилий в форме, например, готового проекта.

В свою очередь, указывают современные исследователи (Т.С. Инютина [2], З.С. Фаргиева [7], А.М. Шамаев [8]), полноценное использование рассмотренных выше методологических подходов подразумевает интеграцию в процесс формирования у будущих бакалавров культуры профессиональной коммуникации ряда современных форм работы. Представим их (Табл. 2).

Таким образом, широкое использование охарактеризованных в Таблице 2 современных форм работы может поспособствовать достижению ряда важных промежуточных результатов. В этой связи, прежде всего, надо сказать об изменении характера процесса обучения студентов бакалавриата культуре профессиональной коммуникации практико-ориентирвоанного характера.

Таблица 2

Современные формы организации деятельности студентов бакалавриата, характеризующиеся наибольшей эффективностью в плане развития культуры профессиональной коммуникации

Форма работы	Педагогические условия, получающие наиболее полную реализацию в процессе их применения
Работа над мини-проектами (практико-ориентированные учебные задачи)	Решение студентами учебных задач, способствующих формированию навыков грамотного построения коммуникации в профессиональной сфере
	Ознакомление молодых людей, осваивающих программы бакалавриата, с коммуникативными традициями коренных народов РФ
Защита лабораторно-практических работ	Решение студентами учебных задач, способствующих формированию навыков грамотного построения коммуникации в профессиональной сфере
Использование курсов-конструкторов, построенных с использованием технологий дистанционного обучения	Поддержка обучающихся в процессе самостоятельной выработки умений межличностного общения по ходу внеучебных мероприятий
	Ознакомление молодых людей, осваивающих программы бакалавриата, с коммуникативными традициями коренных народов РФ

Далее, таким путём может быть обеспечена интеграция проблемного и эвристического обучения, что в свою очередь позволит изменить ориентацию типа обучения с репродуктивного на творческий. Это достигается за счёт усиления исследовательского характера учебной деятельности, реализации и включения в содержание учебных курсов заданий, предполагающих использование соответствующих форм организованной активности. Не следует при этом забывать, что помимо собственно технологий ИИ, требуется более широкое использование аудиовизуальных средств.

Примером успешного использования мини-проектов и лабораторно-практических работ как средств формирования отдельных элементов культуры профессионального общения у студентов бакалавриата может служить курс «Основы искусственного интеллекта», реализуемый в ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» [3]. Если верить рабочей программе соответствующей дисциплины [3], в число задач, решаемых в ходе учебных занятий входит развитие у обучающихся навыков межличностной коммуникации в профессиональной и иных сферах.

Соответствующий результат достигается за счёт организации проектной работы в малых группах с последующей защитой её результатов. При этом тематика соответствующей деятельности разрабатывается с упором на результаты научных исследований, проводимых в ГГТУ, при учёте региональных особенностей профессиональной деятельности его выпускников [3]. Далее, существенная часть аудиторной нагрузки отводится на лабораторную работу. Её тематика ориентирована на освоение студентами бакалавриата ИИ как эффективного средства профессиональной коммуникации, решение связанных с этим правовых, этических и иных проблем [3].

Выводы. Культура профессиональной коммуникации будущего бакалавра, таким образом, может рассматриваться как специфическое профессионально-личностное качество. На сегодняшний день известны три критерия, по уровню выраженности которых представляется возможным судить о его развитии. Критерии эти сформированность знаний о специфике коммуникаций в выбранной сфере профессиональной деятельности, направленность на распространение эталонных моделей коммуникативного поведения, стремление к непрерывному повышению уровня владения когнитивными и интерактивными способностями. В свою очередь, результаты анализа перечисленных критериев позволяют говорить о структуре культуры профессиональной коммуникации. Она интегрирует ценностно-волевой, когнитивно-познавательный и интерактивно-ориентированный компоненты.

Деятельность, имеющая целью развитие у будущих бакалавров данной характеристики Средствами ИИ, особенно эффективна в случае соблюдения трёх педагогических условий, рассмотренных в тексте статьи. Её авторам удалось эти условия апробировать в пространстве ФГБОУ ВО «Ингушский государственный университет».

Результаты соответствующей деятельности позволяют предположить, что при использовании ИИ для формирования рассмотренного качества определённая эффективность присуща трём формам работы. К ним относятся выполнение мини-проектов, защита лабораторно-практических работ, а также использование курсов-конструкторов.

Литература:

1. Валюлина, Е.В. Аксиологический аспект медиаинтеграции в сфере массовой коммуникации / Е.В. Валюлина, А.Г. Милюков // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 424-428

2. Инютина, Т.С. Развитие информационно-коммуникативной компетентности педагогов СПО в процессе повышения квалификации / Т.С. Инютина // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 3(56). – С. 117-125

3. Рабочая программа учебной дисциплины Б1.О.02.04 Основы искусственного интеллекта. – Орехово-Зуево: ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет», 2025. – 24 с.

4. Розов, К.В. Методика подготовки будущих учителей информатики к применению технологий искусственного интеллекта: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2 / Розов Константин Владимирович. – Красноярск, 2024. – 25 с.

5. Слепнева, М.А. Развитие коммуникационного взаимодействия современными техническими средствами как составляющая образовательного процесса / М.А. Слепнева // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 35-39

6. Фаргиева, З.С. Педагогические условия формирования культуры профессиональной коммуникации у будущих бакалавров в цифровой образовательной среде / З.С. Фаргиева // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 11А. – С. 561-567

7. Фаргиева, З.С. Формирование культуры профессиональной коммуникации у будущих бакалавров в цифровой образовательной среде университета: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 5.8.2 / Фаргиева Зульфия Султангиреевна. – Грозный, 2024. – 27 с.

8. Шамаев, А.М. Использование современных информационно-коммуникационных технологий для развития культуры социального взаимодействия с населением у сотрудников полиции / А.М. Шамаев // Научное обеспечение системы повышения квалификации кадров. – 2023. – № 1(54). – С. 95-104

УДК 376.64
кандидат педагогических наук Мурызова-Фомина Марина Михайловна
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир);
доктор педагогических наук, профессор Завражин Сергей Александрович
Владимирский государственный университет имени Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых (г. Владимир)

ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МИСТИЦИЗМА У ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА

Аннотация. В статье предпринята попытка теоретического и экспериментального определения особенностей мистического мышления у подростков группы риска (дезадаптированных) в условиях социозащитного учреждения, которое проецируется на их когнитивные процессы, эмоционально-ценностную сферу, копинг-стратегии, модальность поведенческой активности. В статье прослежен генезис проблематизации мистического отражения действительности в пубертате. О проявлениях мистицизма у подростков группы социального риска упоминается в исследованиях К.А. Стецовой, Ю.Н. Фархутдиновой, Э.Э. Байрамовой и С.Н. Ениколопова, Л.Е. Захаровой, Д.Г. Давыдова, К.Д. Хромова и др. Ими установлено, что для подростков мистическое мышление является одним из способов нахождения смысла в сложных и хаотичных обстоятельствах их жизни, копинг-стратегией и важным механизмом адаптации, который позволяет им чувствовать себя относительно защищенными и контролировать свою судьбу в условиях неопределенности, связанных со страхом одиночества или изоляции. В эмпирической части статьи освещены результаты исследования по определению специфики магического мышления у подростков группы социального риска. Установлено, что подростки в большей степени потенциированы к рассмотрению мистических явлений с научной точки зрения, в меньшей – с религиозной. Подростки верят в существование потустороннего мира, присутствие мистического элемента в повседневной жизни. Вместе с тем магию/науку и религию воспринимают как полярные виды познания. Обнаружено, что дезадаптированные подростки эклектично сочетают в своём мировосприятии элементы мистического, научного и религиозного познания. При этом выбор предпочитаемого типа познавательной активности диктуется конкретной жизненной ситуацией. Перспективой дальнейших исследований в данном направлении является создание реабилитационных программ, способствующих снижению уровня тревожности и мнительности у подростков, а также развитию их коммуникативных навыков и способности к конструктивному самоанализу.
Ключевые слова: подростки группы риска, мистицизм, магическое мышление, мистическое восприятие, социозащитное учреждение.
Annotation. The article attempts to theoretically and experimentally determine the features of mystical thinking among adolescents at risk (maladapted) in a social protection institution, which is projected onto their cognitive processes, emotional and value sphere, coping strategies, and modality of behavioral activity. The article traces the genesis of problematization of mystical reflection of reality in puberty. The manifestations of mysticism in adolescents at social risk are mentioned in the studies of K.A. Stetsova, Yu.N. Farkhutdinova, E.E. Bayramova and S.N. Enikolopov, L.E. Zakharova, D.G. Davydov, K.D. Khromov and others. They found that for teenagers, mystical thinking is one of the ways to find meaning in the complex and chaotic circumstances of their lives, a coping strategy and an important adaptation mechanism that allows them to feel relatively protected and control their fate in conditions of uncertainty associated with the fear of loneliness or isolation. The empirical part of the article highlights the results of a study to determine the specifics of magical thinking in adolescents at social risk. It has been established that adolescents are more potentiated to consider mystical phenomena from a scientific point of view, and to a lesser extent from a religious point of view. Teenagers believe in the existence of the other world, the presence of a mystical element in everyday life. At the same time, magic/science and religion are perceived as polar forms of knowledge. It was found that maladapted adolescents eclectically combine elements of mystical, scientific and religious knowledge in their worldview. At the same time, the choice of the preferred type of cognitive activity is dictated by the specific life situation. The prospect of further research in this area is the creation of rehabilitation programs that help reduce the level of anxiety and suspiciousness in adolescents, as well as the development of their communication skills and the ability to constructive introspection.
Key words: adolescents at risk, mysticism, magical thinking, mystical perception, social protection institution.

Введение. Российская общественность в настоящий момент по-прежнему обеспокоена положением социальных сирот, возможностями обеспечения эффективной помощи несовершеннолетним, оказавшимся в трудной жизненной ситуации. Дети группы социального риска (дезадаптированные) сталкиваются с проблемами личностного и профессионального развития, так как неблагополучные семейные условия, отсутствие должного родительского контроля, навыков рациональной саморегуляции поведенческой активности препятствуют конструктивной социально-психологической адаптации и формированию у данной группы несовершеннолетних устойчивых нравственных регулятивов.

Изложение основного материала статьи. Изучение особенностей личностного развития детей группы социального риска требует особого внимания к их внутреннему миру, в том числе к особенностям восприятия окружающей действительности, методологии её познавательного освоения. Научная мысль [5, С. 77; 9, С. 114; 15, С. 198-199;] к типичным проявлениям социального сиротства относит переживание детьми чувства ненужности, отверженности и одиночества, сниженную самооценку и неуверенность в себе, ощущение беспомощности, невозможности контролировать собственную жизнь.

Одним способов, предоставляющим дезадаптированным детям возможность обнаружить некий смысл в сложных и хаотичных обстоятельствах их жизни, является, как показывают результаты отдельных исследований [2; 4; 12 и др.], обращение к мистическому мышлению.

Оно может выражаться через веру в высшие силы, сверхъестественное, магию или различные ритуалы, которая помогает детям справляться с тревожностью и страхом перед реальными или предполагаемыми трудностями. Мистическое отражение действительности выступает важным механизмом адаптации, который позволяет дезадаптированным детям чувствовать себя относительно защищенными и контролировать свою судьбу в условиях неопределенности, связанных со страхом одиночества или изоляции (в случае вынужденного проживания в стационарных государственных учреждениях), самостоятельного существования без реальной поддержки значимых взрослых.

В психологическом дискурсе подчёркивается, что незрелость когнитивных процессов у подростков обуславливает их обращение к магической перцепции. С точки зрения К.А. Стецовой, причинами выраженной магической формы мышления тинэйджеров могут выступать неспособность критически мыслить и склонность к зависимости от чужого мнения [10, С. 98].

Данное убеждение находит свое подтверждение в работе Ю.Н. Фархутдиновой [12]. Подростки с повышенным уровнем тревожности, а также те, кто более подвержен воздействию обстоятельств, находящихся вне их контроля, часто обращаются к формам магического мышления, которые способны дать им чувство уверенности и снизить страх перед будущим. К таким практикам относятся использование амулетов, соблюдение различных примет и обычаев, а также вера в определенные ритуалы, защищающие от негативных влияний.

Согласно исследованиям Э.Э. Байрамовой и С.Н. Ениколопова [1], сталкиваясь с новой ситуацией, человек оценивает ее как стрессовую в зависимости от того, какой уровень психического дискомфорта она может вызвать. В целях его снижения индивидуум использует неосознанные механизмы психологической защиты, эффективность которых зависит от степени развития личностной структуры. В случае, если представленные защитные механизмы оказываются недостаточными или неэффективными (например, когда используются примитивные защиты), человек может прибегать к различным копинг-стратегиям для устранения психологической угрозы. В таких обстоятельствах у него может возникнуть вера в магию как способ разрешения стрессовой ситуации.

Авторы полагают, что вера в магию относится к копинг-стратегиям, так как она более осознанна по сравнению с защитными механизмами. Несмотря на то, что главная цель копинг-стратегий заключается в снижении уровня стресса и разрешении сложных ситуаций, вера в магию часто оказывается дезадаптивной, т.к. она предоставляет лишь временное облегчение или уменьшение отдельных проявлений стресса и без сочетания с другими копингами может привести к снижению адаптивности и ухудшению физического и психического состояния человека в долгосрочной перспективе [1, С. 12].

В отношении детей группы социального риска увлечение эзотерикой и мистическими практиками зачастую продиктовано импульсивным поиском своего места в мире и самопознанием. Согласно исследованию Л.Е. Захаровой, более 60% лиц подросткового и юношеского возраста отмечают, что у них отсутствует интерес к жизни, если в ней нет опасностей, таинственности и мистики [6, С. 73]. Дети из социально неблагополучных семей, по мнению Л.Н. Гиенко, демонстрируют выраженную зависимость от окружающих, неуверенность в себе, тревогу, склонность к демонстративному поведению [4, С. 103]. Вместе с тем естественная потребность к упорядоченности жизни формирует у подростков стремление понять себя и окружающий мир. В этом смысле эзотерические учения и мистика предлагают подростку простые ответы и создают иллюзию контроля над неопределенностью жизни.

Педагогический опыт показывает (по результатам опроса педагогического коллектива стационарного отделения ГКУСО ВО «Владимирский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних» в ноябре 2025 года), что некоторые подростки группы социального риска используют мистическое мышление для того, чтобы избежать ответственности за свои действия, перекладывая решение персональных проблем на «высшие силы». Данный личностный конструкт может способствовать укоренению у них инфантилизма, безответственности, подверженности манипуляциям, виктимизации, препятствовать развитию критического мышления.

Склонность подростков к магической перцепции является достаточно надежным предиктором их ненормативной активности. С точки зрения Д.Г. Давыдова и К.Д. Хромова [16, С. 94-95], мистицизм выступает одним из диагностических критериев предрасположенности подростков к экстремизму или другим сходным формам асоциального поведения: вовлечения в террористическую деятельность, футбольное хулиганство и др.

По мнению авторов, основой данной диспозиции является уклонение подростка от ответственности и стремление защититься от страха перед реальностью. Нахождение в рамках данной диспозиции индуцирует поиск простых и эмоционально насыщенных объяснений окружающего мира, вызывает стремление романтизировать свои переживания и устранить логические противоречия в собственном поведении. Эта тенденция проявляется в желании перекладывать свою ответственность на внешние силы, которые находятся вне зоны собственного контроля. Увлечение суевериями, астрологией и символикой часто сочетается с опорой на мистические откровения или интуицию, которые заменяют рациональное мышление и логический анализ. Такая диспозиция может проявляться в вере в предопределенность своей судьбы и особую миссию своей социальной группы, что положительно коррелирует с установками национального (расового) шовинизма и ксенофобии [16, С. 97].

По мысли С.Н. Волкова [3], мистицизм представляет собой веру в возможность непосредственного взаимодействия человека с сверхъестественными силами или убеждение в существовании способов познания, выходящих за пределы обычного опыта и чувств. Основой мистических представлений является отсутствие логического и рационального подхода к объяснению различных процессов и явлений. С точки зрения автора, ключевыми характеристиками мистического опыта являются его невыразимость, интуитивность, кратковременность и отсутствие активной воли.

С.Н. Волков уверенно заявляет, что особенно ярко мистические проявления можно наблюдать у детей. Дети могут разговаривать с игрушками, укладывать кукол спать или создавать игровые ситуации, например, «войну» с солдатиками. Дети часто придают неодушевленным предметам человеческие качества и действуют с ними так, будто они обладают разумом. Эти действия автор рассматривает как магические практики, направленные на изменение ситуации по собственному желанию. Фетишизм, проявляющийся в таких играх, свидетельствует о заложенных в человеке с рождения мистических началах.

Похожее мнение выражает американский психолог Тобин Харт, подчеркивающий, что детям присуща особая открытость всему мистическому, удивительному и чудесному. Они прирожденные мистики [14, С. 60].

Согласно исследованиям Е.В. Субботского [11, С. 73], педагоги в образовательных учреждениях интуитивно используют предрасположенность детей к магическому мышлению для того, чтобы повысить их мотивацию к обучению, представляя учебный материал в виде сказок или волшебных игр. По мнению автора, вера в магичность оказывает позитивное влияние на уровень восприятия учебной информации. Представление информации с невозможными событиями стимулирует познавательные функции детей (зрительное сравнение и креативное мышление) в значительно большей степени, чем материал, с равно интересными, но возможными, предполагаемыми событиями [11, С. 80]. Автор трактует этот психологический эффект как «преимущество невозможного над возможным». По его мнению, мышление о том, что возможно, опирается на ограниченный набор психических функций, таких как восприятие и кратковременная память. В отличие от этого, мышление о невозможном активирует широкий спектр функций, включая восприятие, память, мышление, воображение и эмоции. Это приводит к более интенсивному развитию у ребенка полезных навыков.

Литературные произведения, в понимании Е.В. Субботского, оказывают большое влияние на развитие интуиции детей и подростков. К популярным источникам стимуляции магического мышления детей многие авторы относят сказки с волшебным содержанием и шедевры литературной фантазии – «Хроники Нарнии» Клайва Стейплза Льюиса, «Властелин Колец» Джона Роналда Толкина, серия книг о «Гарри Поттере» Джоан Роулинг и «Алиса в стране чудес» Льюиса Кэролла.

По мнению некоторых авторов [7, С. 190], основной воспитательный потенциал жанра фэнтези для современной подростковой культуры заключается в том, что он оказывает значительное влияние на духовное развитие и формирование личности молодого человека. Фэнтези может служить альтернативой традиционным религиозным институтам, помогая

подросткам определить смысл и цели своей жизни. Этот жанр также побуждает юных читателей интересоваться наукой, способствует развитию креативности у молодежи, вдохновляя их на собственные творческие достижения.

Вместе с тем отмечаются и некоторые опасения относительно негативного влияния жанра фэнтези на личность ребенка. Так, с точки зрения отдельных исследователей [8; 13], погружение в мир магии и оккультных тем может отрицательно сказываться на объективном отражении действительности (возможности отличать реальность от вымысла), а также содействовать деформации адаптационных механизмов и способности к решению повседневных проблем за счет ухода в вымышленные миры.

Несмотря на возрастающий интерес психолого-педагогической мысли к поднятой в данной статье проблематике на сегодняшний день наблюдается явный дефицит исследований, посвященных уточнению смысловых, эмоциональных и гендерных особенностей проявления мистицизма у подростков группы социального риска, что объективно снижает возможности эффективной профилактики опасных последствий их увлечения мистическим.

Целью нашей работы являлось теоретическое и экспериментальное обоснование специфики магического мышления у подростков группы социального риска. В формате исследования устанавливался уровень увлеченности мистическим у подростков группы риска, уточнялись гендерные и возрастные особенности отношения данной группы несовершеннолетних к мистицизму в условиях социально-реабилитационного центра для несовершеннолетних.

В эмпирической части исследования проведен анализ актуальных представлений воспитанников о мистицизме на основе беседы с ними.

В ходе беседы использована авторская специализированная анкета, позволяющая очертить смысловое поле и отношение подростков к мистичности. Опросник содержит 22 вопроса, определяющих выраженность религиозного, мистического или научного типа познания мира. Вопросы категории «научные» (9 вопросов) содержат высказывания, опирающиеся на эмпирические данные, научную логику и эксперименты; «религиозные» (4 вопроса) основаны на вере в сверхъестественное, догмы и ритуалы; «мистические» (9 вопросов) связаны с интуицией, личным опытом непосредственного постижения «абсолютной истины» или Бога. Степень согласия с высказываниями варьируется по позициям «согласен», «не согласен», «не знаю». В зависимости от того, в каком из трех показателей испытуемый набрал максимальный суммарный балл, определяется приоритетный вид его познавательной деятельности.

В исследовании принимало участие 26 воспитанников ГКУСО ВО «Владимирский социально-реабилитационный центр для несовершеннолетних». Половой и возрастной срез испытуемых: девушки (23%), юноши (77%); 15 лет (54%), 16 лет (31%), 17 лет (15%).

В ходе анализа полученных данных установлено, что средний показатель по категории вопросов «мистический» составляет 4 балла (юноши – 3 балла, девушки – 5 баллов), «религиозный» - 3 балла (юноши и девушки соответственно), «научный» – 5 баллов (юноши и девушки соответственно). При этом соотношение ответов с позиции определенности – «согласен»/«не согласен» и агностической позиции «не знаю» составило соответственно 1 ед. к 4 ед., где на каждый определенный конкретным мнением ответ приходится 4 неопределенных ответов «не знаю».

Указанная позиция ухода от ответа сигнализирует о специфических личностных характеристиках подростков группы риска – инфантилизме, неуверенности или скрытом несогласии, нежелании принимать решения, соответственно, взять на себя ответственность. В частной беседе испытуемые объясняли свой выбор желанием избежать возможной дискуссии, что может быть стратегией защиты и предпочтением остаться в стороне от обсуждения спорных тем.

Полученные данные позволяют говорить, что подростки группы социального риска в большей степени потенциированы к рассмотрению мистических явлений с научной точки зрения, в меньшей – с религиозной. Можно предположить, что трудная жизненная ситуация и нестабильность семейной структуры способствует развитию у подростков склонности к прагматичности. Вместе с тем высокий показатель предрасположенности к мистическому познанию и суеверию свидетельствует о недостаточной критичности мышления и поиске простых объяснений сложным жизненным явлениям. Значимые различия по полу не установлены.

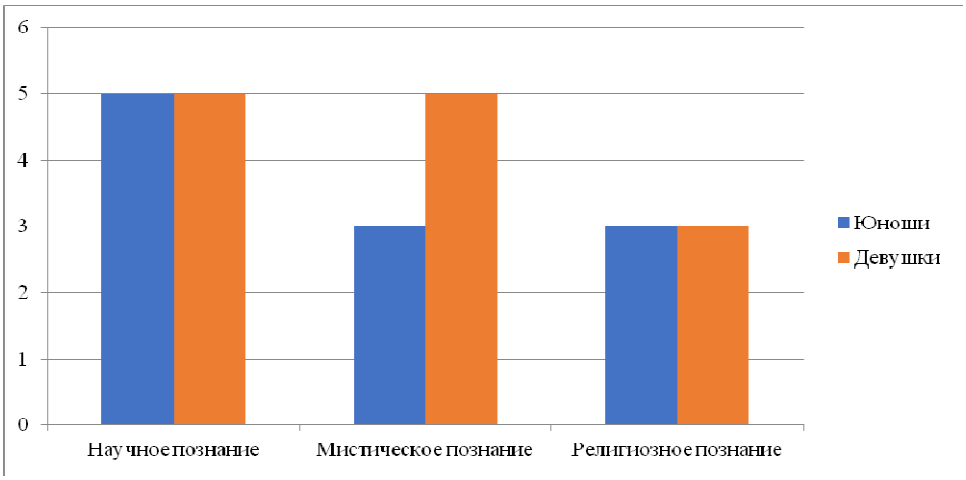


Рисунок 1. Особенности отношения подростков группы социального риска к мистицизму

В ходе бесед обнаружено, что подростки верят в существование потустороннего мира, присутствие мистического элемента в повседневной жизни (наговоры, проклятия, духи, приведения, домовые и др.). Вместе с тем магию/науку и религию подростки воспринимают как полярные виды познания. Магия, как и наука, по их мнению, в основе имеет убеждение человека в том, что он способен напрямую влиять на объекты и добиваться желаемых результатов, тогда как религия предполагает обращение к высшим силам за поддержкой. При этом выполнение магического ритуала должно неизменно приводить к определённому результату, в то время как молитва, направленная к божеству, может быть не услышана сразу.

О подобной особенности мировосприятия, характерного для дологического мышления, говорил выдающийся английский этнограф Джеймс Фрэзер. Он разграничивал магию и религию по содержанию представлений: в основе магии – убеждение в единообразии действия силы природы, причин и следствий, религии – допущение произвольного

вмешательства сверхъестественных сил в ход событий [17].

Выводы. Проведенное исследование позволило установить, что для подростков группы социального риска мистическое мышление является одним из способов нахождения смысла в сложных и хаотичных обстоятельствах их жизни, копинг-стратегией и важным механизмом адаптации, который позволяет им чувствовать себя относительно защищенными и контролировать свою судьбу в условиях неопределенности, связанных со страхом одиночества или изоляции. Увлечение дезадаптированными несовершеннолетними эзотерикой и мистическими практиками, с одной стороны, связано с поиском своего места в мире и самопознанием, в другой – с уклонением от ответственности и стремлением защититься от страха перед реальностью. Экспериментальным путем обнаружено, что подростки социозащитных учреждений эклектично сочетают в своём мировосприятии элементы мистического, научного и религиозного познания. Причем выбор предпочитаемого типа познавательной активности обычно диктуется конкретной жизненной ситуацией.

Полученные результаты научной работы и сделанные на её основе выводы представляют возможный интерес для исследований в области подросткового мистицизма и личностных особенностей детей, лишенных семейного воспитания. В качестве перспективного направления предлагается создание реабилитационных программ, способствующих снижению уровня тревожности и мнительности у подростков, а также развитию их коммуникативных навыков и способности к конструктивному самоанализу.

Литература:

1. Байрамова, Э.Э. Магическое мышление и вера в магию в структуре психологических защит и копинг-стратегий / Э.Э. Байрамова, С.Н. Ениколопов // Психология. Психофизиология. – 2021. – Т. 14. – № 4. – С. 5-13
2. Борисова, Н.П. Приемы психологической защиты дезадаптированных подростков / Н.П. Борисова // Известия ЮФУ. – Технические науки. – 2004. – № 6. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/priemy-psihologicheskoy-zaschity-dezadaptirovannyh-podrostkov (дата обращения: 07.11.2025)
3. Волков, С.Н. Мистицизм в современной молодежной среде: социально-философский анализ: автореф. дис. … канд. филос. наук: 09.00.11 / Волков Сергей Николаевич. – Москва, 1996. – 157 с.
4. Гиенко, Л.Н. Социальная компетентность подростков группы риска / Л.Н. Гиенко // МНКО. – 2018. – № 1(68). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/sotsialnaya-kompetentnost-podrostkov-gruppy-riska (дата обращения: 19.10.2025)
5. Дубровина, Л.А. Социально-психологическая работа с детьми и подростками группы риска: учеб. пособие / Л.А. Дубровина, И.Р. Сорокина. – Владим. гос. унт им. А.Г. и Н.Г. Столетовых. – Владимир: Изд-во ВлГУ, 2021. – 80 с.
6. Захарова, Л.Е. Спортивный и музыкальный фанатизм в подростково-юношеском возрасте как показатель аддиктивного поведения / Л.Е. Захарова // Международный журнал медицины и психологии. – 2020. – Т. 3. – № 3. – С. 71-76
7. Карлова, О.А. Воспитательный потенциал литературного жанра фэнтези для современной подростковой культуры / О.А. Карлова, Н.П. Копцева, К.В. Резникова, А.А. Ситникова // Вестник НГПУ. – 2020. – № 4. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vospitatelnyy-potentsial-literaturnogo-zhanra-fentezi-dlya-sovremennoy-podrostkovoy-kultury (дата обращения: 03.11.2025)
8. Кузнецова, А.И. Фэнтези как способ осмысления реальности / А.И. Кузнецова // Научные труды Московского гуманитарного университета. – 2021. – № 1. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/fentezi-kak-sposob-osmysleniya-realnosti (дата обращения: 03.11.2025)
9. Матафонова, С.И. Взаимосвязь оценок детско-родительского взаимодействия и копинг-стратегий подростков «группы риска» / С.И. Матафанова, В.И. Рерке, Т.Е. Кротова // Психология и право. – 2022. – № 12(3). – С. 109-123
10. Стецова, К.А. Особенности магического мышления в подростковом возрасте / К.А. Стецова // Актуальные проблемы психологии и педагогики: Сборник научных трудов III Международной научно-практической конференции, Москва, 03 февраля 2025 года. – М.: ИП Сергеев Данила Владимирович, 2025. – С. 93-98
11. Субботский, Е.В. Научиться у Гарри Поттера / Е.В. Субботский // Психолог. – 2014. – № 2. – С. 52-93
12. Фархутдинова, Ю.Н. Страхи как детерминанта «магического мышления» у подростков / Ю.Н. Фархутдинова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 3. – С. 7-20
13. Фурс, В.В. Семиотика вымышленных миров: идеологическая (не)однородность трансмедийных франшиз (на примере повествований в жанре фэнтези и историй о супергероях) / В.В. Фурс // Вестник КазНацЖенПУ. – 2023. – № 2. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/semiotika-vymyshlennyh-mirov-ideologicheskaya-ne-odnorodnost-transmediynyh-franshiz-na-primere-povestvovaniy-v-zhanre-fentezi-i (дата обращения: 03.11.2025)
14. Харт, Т. Тайны духовного мира детей. Ошеломляющие открытия. О мистическом опыте в детстве / Т. Харт. – Санкт- Петербург: Весь, 2010. – 304 с.
15. Чипан, А.А. Основные подходы к рассмотрению научного понятия «подростки группы риска» / А.А. Чипан // МНКО. – 2023. – № 4(101). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/osnovnye-podhody-k-rassmotreniyu-nauchnogo-ponyatiya-podrostki-gruppy-riska (дата обращения: 05.11.2025)
16. Шиляева, И.Ф. Диагностика и прогнозирование девиантного поведения в молодежной среде: учебное пособие / И.Ф. Шиляева. – Уфа: Изд-во БГПУ. – 2019. – 105 с.
17. Frazer, J.G. The golden bough: A study in magic and religion / J.G. Frazer. – London: Macmillan, 1920. – № 6. – 536 с.

УДК 372.8
магистрант кафедры биологии, экологии и химии Мхитарян Кристина Варданова
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии, экологии и химии Ющенко Юлия Алексеевна
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево);
кандидат биологических наук, доцент кафедры биологии, экологии и химии Егорова Галина Викторовна
ГОУ ВО МО «Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ

Аннотация. В статье рассматриваются дидактические и методические основы технологии проблемного обучения как одного из эффективных подходов к организации современного урока биологии в школе. Особое внимание уделяется анализу роли проблемных ситуаций в развитии познавательной активности учащихся, формирования критического мышления и умений самостоятельного поиска решений. Раскрывается потенциал проблемного обучения в реализации компетентностного подхода, обеспечивающего формирование универсальных учебных действий и ключевых компетенций XXI века. Описываются принципы построения проблемного урока биологии. Характеризуются его основные этапы и логика взаимодействия учителя и учащихся. Приводятся примеры проблемных вопросов, ситуаций и мини-исследований, позволяющих сделать изучение сложных биологических тем более осмысленным и практико-ориентированным. Анализируются педагогические условия, способствующие успешной реализации технологии проблемного обучения. Рассматриваются типичные трудности, с которыми сталкиваются учителя при внедрении данной технологии в образовательный процесс. В качестве примера применения рассматриваемой технологии приводится проблемный вопрос к уроку на тему «Адаптации организмов к среде обитания». В завершение обосновывается значимость систематического использования проблемного обучения для формирования научного стиля мышления школьников и повышения мотивации к изучению биологии.
Ключевые слова: проблемное обучение; проблемная ситуация; принцип проблемности; критическое мышление; познавательная активность; урок биологии; исследовательская деятельность.
Annotation. The article discusses the didactic and methodological foundations of problem-based learning technology as one of the effective approaches to organizing a modern biology lesson in school. Special attention is paid to analyzing the role of problem situations in developing students' cognitive activity, forming critical thinking, and developing independent problem-solving skills. The article reveals the potential of problem-based learning in implementing the competence-based approach, which ensures the formation of universal educational actions and key competencies of the 21st century. The article describes the principles of constructing a problem-based biology lesson. It also describes the main stages and the logic of interaction between the teacher and students. The article provides examples of problematic questions, situations, and mini-studies that make the study of complex biological topics more meaningful and practical. The article analyzes the pedagogical conditions that contribute to the successful implementation of problem-based learning technology. The article also discusses typical difficulties.
Key words: problem-based learning; problem situation; principle of problem-based teaching; critical thinking; cognitive activity; biology lesson; research activity.

Введение. Современное школьное образование ориентировано на формирование у обучающихся не только предметных знаний, но и метапредметных и личностных результатов, отражающих готовность к саморазвитию, сотрудничеству и ответственному принятию решений. В этих условиях особую актуальность приобретают такие дидактические технологии, которые стимулируют активную мыслительную деятельность учащихся, побуждают их к постановке вопросов, поиску информации и выдвижению собственных гипотез.

Технология проблемного обучения относится к числу методов, позволяющих организовать учебный процесс как управляемое исследование, в котором ученики выступают не пассивными слушателями, а участниками решения познавательных задач. На уроках биологии, где изучаются сложные причинно-следственные связи и многоуровневые системы живой природы, проблемное обучение создаёт условия для более глубокого понимания учебного материала и осмысления его практической значимости для жизни человека и окружающей среды [4].

Проблемное обучение – это система приёмов и методов, при которой учащихся систематически включают в решение проблем, требующих открытия новых знаний. При этом учитель выступает организатором познавательной деятельности, а не передатчиком информации. Данный подход способствует формированию у школьников необходимых в современном мире компетенций: критического мышления, умения анализировать информацию, работать в команде и принимать обоснованные решения.

Изложение основного материала статьи. Концепция проблемного обучения была разработана отечественными педагогами М.И. Махмутовым, А.М. Матюшкиным и другими учёными, которые обосновали её эффективность с точки зрения развития творческого мышления и самостоятельности учащихся [3; 2]. Суть проблемного обучения заключается в том, что перед учащимися ставится проблема (противоречие между известным и неизвестным), решение которой требует самостоятельного поиска, анализа и синтеза информации. Центральным понятием в технологии проблемного обучения является проблемная ситуация – такая учебная ситуация, которая вызывает интеллектуальное затруднение и познавательный интерес у учащихся. Проблемная ситуация возникает, когда перед учеником встаёт задача, для решения которой у него нет готового способа действия. Это заставляет учащегося искать новые пути решения, анализировать имеющиеся знания и применять их в новом контексте.

Успешная реализация технологии проблемного обучения на уроках биологии предполагает соблюдение ряда принципов:

1. Принцип проблемности. Содержание урока должно быть организовано так, чтобы перед учащимися возникали подлинные проблемы, а не искусственные затруднения. Проблема должна быть значимой для учащихся, связана с их опытом и интересами [1].

2. Принцип системности. Проблемное обучение должно применяться не фрагментарно, а системно, на протяжении всего курса биологии, что обеспечивает развитие устойчивых умений и навыков проблемного анализа.

3. Принцип доступности. Проблемы должны быть достижимы для учащихся при имеющемся у них уровне знаний и развития, но при этом требовать определённых интеллектуальных усилий.

4. Принцип активности учащихся. Ученик должен быть субъектом, а не объектом обучения; он самостоятельно ищет решение проблемы под руководством учителя.

5. Принцип научности. Методы и способы решения проблем должны соответствовать методологии биологической

науки, включать элементы исследовательской деятельности.

Этапы проблемного урока биологии.

Проблемный урок проходит ряд взаимосвязанных этапов [5]:

1. Возникновение проблемной ситуации. На этом этапе учитель создаёт противоречие или ставит вопрос, вызывающий интерес. Например: «Почему некоторые растения имеют красные листья осенью?» или «Как организм приспосабливается к экстремальным условиям среды?».

2. Формулирование проблемы. Учащиеся совместно с учителем чётко формулируют проблему, которую нужно разрешить: что известно, что требует уточнения, какие есть противоречия.

3. Предварительная ориентировка. Ученики анализируют имеющиеся знания, определяют, какой информации недостаёт, и планируют способы получения новых знаний.

4. Выдвижение гипотез. Учащиеся предлагают возможные объяснения и решения проблемы на основе имеющихся знаний. Поощряется выдвижение различных гипотез, даже если они кажутся неправдоподобными [5].

5. Поиск и анализ информации. Учащиеся проводят наблюдения, эксперименты, работают с учебной литературой и источниками информации для проверки гипотез.

6. Проверка гипотез. Полученные данные анализируются, сопоставляются с выдвинутыми гипотезами; определяется, какие из них подтверждаются.

7. Формулирование выводов. Учащиеся формулируют окончательные выводы, объясняющие решение проблемы. На этом этапе происходит осознание и закрепление новых знаний.

На практике проблемное обучение на уроках биологии может принимать различные формы в зависимости от содержания и целей урока.

Проблемные вопросы. Это вопросы, на которые нельзя найти прямой ответ в учебнике; они требуют анализа, сравнения и применения знаний. Примеры:

– Почему биомасса травоядных животных всегда меньше, чем биомасса растений, которыми они питаются?

– Какие механизмы эволюции позволяют организмам приспосабливаться к изменяющейся среде?

– Как нарушение пищевой цепи влияет на численность других популяций в экосистеме?

Проблемные ситуации. Учитель предлагает модельную ситуацию, требующую анализа и принятия решений. Например: «Вы биологи, которым нужно разработать программу сохранения редкого вида растений, произрастающего только на скалистых склонах. Какие этапы исследования вы предусмотрите? Какие факторы нужно учесть?» Работая над такой ситуацией, учащиеся применяют знания экологии, биохимии, генетики и других разделов биологии.

Учебные исследования и мини-проекты. Учащимся предлагается самостоятельно провести наблюдение или эксперимент. Например:

– Исследование влияния освещённости на скорость фотосинтеза в зелёных растениях;

– Наблюдение за развитием жизненного цикла насекомых;

– Анализ состава пищевой цепи в локальной экосистеме;

– Изучение адаптаций организмов к определённой среде обитания.

Такие исследования развивают у учащихся навыки планирования, наблюдения, анализа данных и формулирования выводов.

Применение проблемного обучения на уроках биологии имеет значительные преимущества [6]:

1. Развитие критического мышления. Учащиеся учатся анализировать информацию, оценивать её достоверность, аргументировать свою позицию.

2. Повышение познавательной активности и мотивации. Когда ученик видит реальную проблему, его интерес к обучению возрастает.

3. Формирование исследовательских навыков. Учащиеся овладевают методами научного познания, которые могут применять в других предметах и в жизни.

4. Развитие творческого мышления. Проблемное обучение побуждает учащихся искать нетрадиционные решения, проявлять креативность.

5. Лучшее запоминание и понимание материала. Знания, полученные в процессе самостоятельного поиска решения проблемы, более устойчивы и глубоки.

6. Формирование умений сотрудничества. При групповом решении проблем развиваются коммуникативные навыки.

Однако внедрение проблемного обучения в практику сталкивается с рядом трудностей:

1. Временные затраты. Проблемный урок требует больше времени, чем традиционный, так как включает этапы обсуждения, поиска информации, проверки гипотез. Это может привести к замедлению прохождения программы.

2. Сложность подготовки. Учитель должен предварительно разработать проблемные ситуации, предусмотреть возможные гипотезы учащихся, подготовить необходимые материалы и оборудование.

3. Различные уровни готовности учащихся. Не все ученики одинаково готовы к самостоятельной познавательной деятельности; кого-то нужно более активно направлять, кого-то – сдерживать.

4. Требования к компетентности учителя. Эффективное применение проблемного обучения требует от учителя глубоких знаний предмета, педагогического мастерства и психологических знаний о развитии учащихся.

5. Ограничения по содержанию. Не все темы школьного курса биологии одинаково хорошо подходят для проблемного обучения; для некоторых фактических знаний необходимо использовать традиционные методы.

В качестве примера применения рассматриваемой технологии приведем проблемный вопрос к уроку на тему «Адаптации организмов к среде обитания».

Поставим проблему: «Почему организмы, обитающие в пустыне, имеют совсем другое строение, чем организмы, обитающие в лесу? Какие изменения произошли в их организме и поведении?» На этапе предварительной ориентировки учащиеся обсуждают: что они уже знают об адаптациях, какие примеры могут привести. На этапе выдвижения гипотез предлагаются предположения о причинах различий: может быть, это связано с температурой, влажностью, интенсивностью света, наличием воды?

На этапе поиска информации учащиеся работают с текстом учебника, изображениями организмов, видеоматериалами, проводят наблюдения. Они анализируют морфологические адаптации (форма листьев, корневая система), физиологические адаптации (обмен веществ, способность запасать воду), поведенческие адаптации (активность в определённое время суток).

На этапе проверки гипотез и формулирования выводов учащиеся делают вывод о том, что адаптации – это результат эволюционного процесса, приспособления организмов к конкретным условиям среды. Они осознают целесообразность строения живых организмов и важность разнообразия жизни.

Выводы. Технология проблемного обучения является мощным инструментом повышения качества биологического образования в школе. Она способствует развитию критического мышления, познавательной активности, исследовательских

навыков и творчества учащихся – всех тех компетенций, которые необходимы современному человеку для успешной адаптации в быстро меняющемся мире. При систематическом и методически грамотном применении проблемное обучение позволяет учащимся не просто накапливать знания о биологии, но и осваивать методы научного познания, понимать взаимосвязь теории и практики, видеть прикладное значение биологических знаний для решения реальных проблем экологии, здравоохранения и устойчивого развития.

Внедрение проблемного обучения в практику преподавания биологии требует от учителя постоянного совершенствования педагогического мастерства, творческого подхода к разработке уроков и готовности к риску, но результаты – развитие активных, самостоятельно мыслящих учащихся – оправдывают эти усилия.

Литература:

1. Беспалько, В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – Москва: Институт профессионального образования, 1995. – 336 с.

2. Матюшкин, А.М. Психология мышления: проблемные ситуации и их роль в обучении / А.М. Матюшкин. – Москва: Педагогика, 1972. – 168 с.

3. Махмутов, М.И. Проблемное обучение: основные вопросы теории / М.И. Махмутов. – Москва: Педагогика, 1975. – 365 с.

4. Мхитарян, К.В. Принципы проблемного обучения на уроках биологии / К.В. Мхитарян, Ю.А. Ющенко // Экология и экологическое образование в современном мире: Материалы VIII Всероссийской научно-практической конференции, Орехово-Зуево, 06 декабря 2024 года. – Орехово-Зуево: Государственный гуманитарно-технологический университет, 2025. – С. 215-218

5. Полат, Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования: учебное пособие для студентов / Е.С. Полат. – Москва: Академия, 2010. – 272 с.

6. Сергеев, И.С. Активные методы обучения: практическое пособие для учителей / И.С. Сергеев. – Москва: Школьная пресса, 2018. – 176 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Набиулина Нина Геннадьевна
Институт педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий Шабаева Гузель Фагимовна
Институт педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
преподаватель Варикова Элина Рафисовна
Институт педагогики Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ КИНОПЕДАГОГИКИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Статья исследует роль ценностно-ориентированного социокультурного проектирования в укреплении традиционных российских духовно-нравственных ценностей. Теоретической основой выступают нормативно-правовые акты Российской Федерации, определяющие ценностную систему как фундамент общероссийской идентичности. Обосновывается актуальность аксиологического подхода для современной художественной практики и педагогики. Особое внимание уделяется потенциалу кинопедагогики и театра как инструментов трансляции ценностей и исторической памяти для детей и молодежи, семей с детьми. В качестве практического авторского инструмента представлен социокультурный проект ФГБОУ ВО «Башкирский государственный педагогический университет им. М. Акмуллы» – аудиоспектакль с видеорядом и саундтреком «Эхо времен» по мотивам башкирского эпоса «Урал-батыр». Анализируются цели, уникальность и социально-педагогический потенциал этой инициативы. Проект является успешной моделью ценностно-ориентированного формата работы с разными категориями получателей социальных услуг, а также с учащимися учреждений общего, среднеспециального и высшего образования, интегрирующей традиционное культурное наследие с современными медиатехнологиями. Его уникальность заключается в синтезе аудио, видео и театрального искусства, что создает иммерсивную образовательную среду. Ключевыми задачами проекта являются духовно-нравственное и патриотическое воспитание, укрепление семейных ценностей и межнационального согласия. Особый акцент делается на вовлечении студенческой молодежи в качестве активных участников, что превращает проект в практическую педагогическую лабораторию. Таким образом, интеграция ценностных ориентиров в творческие и образовательные практики становится ключевым условием развития общества.

Ключевые слова: Традиционные духовно-нравственные ценности, социокультурное проектирование, гражданская идентичность, патриотическое воспитание, ценностно-ориентированный подход, эпос, семейный театр, кинопедагогика, культурное наследие, медиаобразование.

Annotation. The article explores the role of value-oriented sociocultural design in strengthening traditional Russian spiritual and moral values. The theoretical basis is provided by Presidential Decree № 809 and the National Security Strategy, which define the value system as the foundation of national identity. The relevance of the axiological approach for modern artistic practice and pedagogy is substantiated. Special attention is given to the potential of film pedagogy and theater as tools for transmitting values and historical memory. As a practical author's tool, the project of an audio play with a video sequence and soundtrack "Echo of Times" based on the Bashkir epic "Ural-Batyr" is analyzed in detail. The goals, uniqueness, and socio-pedagogical potential of this initiative are analyzed. The project is a successful model of value-oriented design that integrates traditional cultural heritage with modern media technologies. Its uniqueness lies in the synthesis of audio, video, and theatrical art, which creates an immersive educational environment. The key objectives of the project are spiritual, moral, and patriotic education, as well as the strengthening of family values and interethnic harmony. A special emphasis is placed on involving students as active participants, which transforms the project into a practical pedagogical laboratory. Thus, the integration of values into creative and educational practices becomes a key condition for the development of society.

Key words: Traditional spiritual and moral values, sociocultural design, civic identity, patriotic education, value-oriented approach, epic, family theater, film pedagogy, cultural heritage, and media education.

Введение. Указ Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года № 809, утверждающий основы государственной политики по сохранению традиционных ценностей, определяет последние как системообразующую основу российского общества. Согласно документу, традиционные российские духовно-нравственные ценности – это совокупность нравственных ориентиров, которые, формируя мировоззрение граждан, преемственно передаются из поколения в поколение. Именно они создают фундамент для общероссийской гражданской идентичности и единого культурного пространства страны [4]. Перечень данных ценностей включает как универсальные гуманистические начала (жизнь, достоинство, права и свободы человека, справедливость, милосердие), так и специфические гражданские и социальные принципы, такие как патриотизм, служение Отечеству, крепкая семья, созидательный труд и коллективизм. Завершают список мировоззренческие приоритеты: приоритет духовного над материальным, историческая память, преемственность поколений и единство народов России.

В Стратегии национальной безопасности Российской Федерации, принятой Указом Президента Российской Федерации от 31 декабря 2015 г. №683, дается оценка ситуации в России и в мире как требующей принятия срочных мер для защиты традиционных ценностей [5]. Для реализации стратегического национального приоритета необходимо решение следующих задач:

– укрепление гражданского единства, общероссийской идентичности и самобытности, а также межнационального и межрелигиозного согласия, основанных на консолидирующей роли традиционных ценностей;

– сохранение исторической памяти, противодействие её фальсификации, сбережение опыта формирования традиционных ценностей и их роли в отечественной истории, включая жизнь и деятельность выдающихся россиян;

– продвижение традиционных российских духовно-нравственных ценностей: жизнь, добро, истина, любовь, семья, честь, благородство, достоинство, свобода.

Таким образом, ключевые ценности российской духовно-нравственной культуры призваны объединять, в первую очередь, государственные социальные институты: вузы, школы, некоммерческие организации, детские сады, музеи, библиотеки, театры – то есть все те площадки, где традиционно происходит трансляция ценностных ориентиров. Именно ценности формируют мировоззренческие установки, что служит основой для выработки идентичности — как личностной, так и групповой.

Изложение основного материала статьи. В современной отечественной гуманитарной мысли теоретические исследования активно развиваются на основе ценностных категорий. Обоснованием этого служит состоятельность аксиологической школы как одного из наиболее значимых научных направлений в культурологии XX века. Представители отечественной аксиологической традиции прошлого столетия, такие как Н.О. Лосский, Н.А. Бердяев, В.В. Соловьёв, Г.Г. Шпет, М.М. Бахтин, а в советский период – М.С. Каган, В.П. Тугаринов, В.А. Василенко, В.В. Гречанный, О.Г. Дробницкий, Б.Г. Кузнецова, придерживались релятивистских взглядов на сущность и природу ценности, определяя её как благо, значимость, чувственное переживание, социокультурную универсалию, духовный и нравственный идеал и т.д.

Сегодня наблюдается углубленное и более детальное осознание аксиологической природы ценностей, их взаимосвязей и значения для формирования идентичности личности и общества. При осмыслении социокультурного проектирования важно определить роль аксиосферы, способной включать социальные, экзистенциальные, эстетические, нравственные и художественные ценности. Согласно теории американского философа русского происхождения П.А. Сорокина, типология ценностей представлена тремя уровнями: идеациональными, идеалистическими и сенситивными ценностями. Если в античности и Средневековье преобладали идеациональные ценности, связанные с идеей бесконечности и всеразумности божественного, а в советском обществе – идеалистические, ориентированные на контроль потребностей, заботу о ближних, то в современном западном обществе приняты сенситивные ценности, утверждающие чувственную и материальную природу человека [7, С. 80]. М.С. Каган отмечал, что «феномен ценности представляет собой именно многомерное, сложно-целостное образование, которое несводимо к какой-либо его стороне, к тому или иному его конкретному проявлению, а эта его многосторонняя целостность может быть смоделирована только философией» [2, С. 49]. Он осуществляет диалектический синтез двух подходов к изучению теории ценностей: с одной стороны, абсолютной объективности онтологического значения ценности, с другой – психологической субъективности взгляда, порождающей релятивизм ценностных суждений. Именно целостное и многоаспектное исследование аксиосферы позволяет объяснить диалектику абсолютных и относительных ценностей. В широком смысле, вся духовная сфера жизнедеятельности человека неразрывно связана с системой ценностно-ориентированного знания.

В социокультурном проектировании ценностные ориентации выполняют роль «сквозного действия», выступая смысловыми осями координат для технологического процесса на всех этапах реализации проекта. Следует отметить, что в настоящее время понятие «ценность» отличается значительной терминологической вариативностью, многообразием определений и трактовок. Размышляя о сущности и роли ценностей, Мишель Монтень усматривает в них, прежде всего, индивидуалистическое начало: «Что ценность вещей зависит от мнения, которое мы имеем о них, видно хотя бы уже из того, что между ними существует много таких, которые мы рассматриваем не только затем, чтобы оценивать их, но и с тем, чтобы оценивать их для себя» [3, С. 55]. Этот принцип индивидуальной значимости ценности для оценивающего субъекта находит подтверждение в работах многих учёных, таких как В. Виндельбанд, Г. Риккерт, Э. Гуссерль, П.А. Сорокин, М.С. Каган.

Сегодня социокультурное проектирование выступает развивающейся формой гражданской активности, которая через создание художественно-событийного пространства позволяет формировать ценностные ориентиры российского общества. Проект, как инструмент управления инновациями, задаёт вектор на улучшение качества жизни и очищение коллективного сознания от влияния массовой культуры. Мы согласны с авторами, отмечающими: «ценностное содержание личностной самоидентификации активно включается в сферу конкуренции и выступает в качестве объекта открытого информационного противоборства как хорошо режиссированного условия пропагандистских атак, с помощь которых реализуются попытки влияния на мировоззрение целых народов, а особенно молодежи, стремления подчинить их частной воле, – это реальность, требующая осознания с целью противостояния угрозе нивелирования духовных смыслов развития человека» [6, С. 168]. В связи с этим необходимо развивать инструменты социокультурного влияния, направленные на укрепление традиционных нравственных ценностей среди детей и молодёжи.

Остается актуальным вопрос, как преодолеть слабую мотивацию молодежи к просмотру отечественных фильмов, а также литературных и кино-произведений этнографической направленности. Одним из ответов является применение деятельностного подхода, в разработке и внедрении проектов, предусматривающих «возрождение» самых разнообразных произведений, от культурно-исторических до эпосов разных народов.

На актуальность данного подхода обратили внимание и в Башкирском государственном педагогическом университете им. М. Акмуллы. В настоящее время на базе кафедры профессионального и социального образования, а также кафедры дошкольной педагогики формируется направление, объединяющее усилия разных течений в кинопедагогике, ориентированных на реализацию ее предметных, метапредметных, воспитательных функций. При университете

функционирует Семейный театр, созданный в целях развития многопоколенности, семейных традиционных ценностей, совместно с Региональной общественной организацией содействия в решении социальных проблем семьи и человека «Продвинутые родители» Республики Башкортостан.

Кинопедагогика обладает значительным образовательным потенциалом и поэтому закономерно воспринимается участниками образовательного процесса как важный рычаг формирования личности. Сфера ее применения весьма обширна: отдельные элементы кинопедагогики используются в дошкольных учреждениях, школах и системе высшего образования. Особую актуальность это направление приобрело благодаря научному осмыслению феномена визуального в процессе познания мира. Следует также отметить важную роль кинематографа в современной массовой культуре. Возникнув как средство развлечения, он со временем обрел множество функций, в том числе стал своеобразным художественным посредником в диалоге между представителями различных народов и цивилизаций, поколений и эпох. Сформировавшаяся под его влиянием экранная культура стала пространством коммуникации, обеспечивающим встречу людей в особом информационном поле, создаваемом вокруг искусственно смоделированной реальности кинокартины.

Современные исследователи отмечают, что, формируя картину мира человека, кинематограф по-прежнему «выступает индикатором социальных перемен и инструментом трансформации общественного сознания» [1, С. 45]. Он способен конструировать нормы и модели поведения благодаря отсутствию «жесткой императивности» и обращению к зрителю на языке образов, облегчающему восприятие информации.

Специалист в области кинопедагогики И.В. Челышева подчеркивает важность сохранения исторической и культурной памяти у современной молодежи с помощью кинематографа. Ключевыми условиями для достижения педагогических целей при этом являются понимание зрителями социального контекста создания фильма, психологических мотивов персонажей и, что особенно значимо, осознание обучающимися силы влияния медиа на мировоззрение и «ценностный портрет» человека [8, С. 78]. Это придает кинематографу просветительскую и познавательную функцию. Оставляя в стороне критический анализ данного явления, сосредоточимся на тех возможностях, которые столь влиятельный информационный ресурс, как кино, предоставляет для формирования общероссийской гражданской идентичности. Сегодня к основным форматам этой работы относятся кинолектории, киноклубы, участие в видеопроектах и создание обучающимися собственного видеоконтента, а также использование фильмов педагогами на аудиторных занятиях. Особую роль это направление играет в педагогическом вузе, поскольку воспитание гражданственности и высоких нравственных идеалов составляет одну из главных задач будущего учителя.

Аудиоспектакль с видеорядом и саундтреком «Эхо времен» по мотивам эпоса «Урал-батыр» ставит своей целью создания авторского аудио спектакля по мотивам башкирского народного эпоса, который объединит детей старшего дошкольного возраста, школьников, студентов, магистрантов, студенческие семьи, родительское сообщество и преподавателей, режиссеров и писателей в рамках семейного студенческого театра Башкирского государственного педагогического университета имени Мифтахетдина Акмуллы. Проект предполагает использование театрализованных постановок, авторских разработок: аудио спектакля с видеорядом и саундтреком, направленных на ознакомление участников с фундаментальным произведением башкирской культуры, первоначальная версия, которого была записана со слов сэсэнов (сказителей) около 115 лет назад.

Актуальность проекта «Эхо времён по мотивам эпоса Урал-батыр» для целевой группы обусловлена ростом интереса к сохранению и популяризации национальных культур и традиций в условиях современного информационного общества. Целевая аудитория – молодежь и взрослое население от 6 лет и старше – нуждается в привлекательных формах восприятия культурного наследия, использующих современные мультимедийные технологии, что способствует более глубокому эмоциональному и интеллектуальному вовлечению в полилингвальном пространстве. Реализация такого проекта поможет повысить уровень культурной грамотности, расширить знания о башкирском эпосе и истории кочевых цивилизаций. Уникальность проекта заключается в интеграции традиционного спектакля с аудио материалами с видеорядом, театра с современными технологиями, позволяющей детям и взрослым активно участвовать в инсценировках исторических событий. Материалы, полученные в ходе реализации проекта, можно будет использовать преподавателями при работе со студентами для занятий по направлению «Педагогика и психология дошкольного образования» «Начальное образование» «Социальная работа и социальная защита», «Психология и социальная педагогика» и др.

Необходимо отметить следующие отличительные особенности проекта, которые являются «культурным кодом» как для Республики Башкортостан, так и для страны в целом:

– «Семья – наша сила»: Эпос «Урал-батыр» является историей о семейных ценностях, заветах предков и связи поколений.

– «Герои прошлого, настоящего и будущего»: главный герой эпоса, Урал-батыр, является архетипическим героем, образцом мужества, доброты и самопожертвования. Проект представляет этого героя новой аудитории, воспитывая на его примере.

– «Единство народов России»: знакомя широкую аудиторию с культурным достоянием Башкортостана, проект способствует укреплению межнационального согласия и пониманию богатства культурного многообразия России.

– Создание нового культурного продукта: проект не является простой адаптацией, а представляет собой инновационный синтез искусств (аудио, видео, музыка).

Проект обладает значительным социально-педагогическим потенциалом:

– духовно-нравственное воспитание: через яркие образы эпоса транслируются вечные ценности: добро, справедливость, любовь к родной земле, уважение к старшим, ответственность за свои поступки;

– патриотическое воспитание: проект воспитывает любовь и уважение к своей малой родине, ее истории, культуре и природе;

– развитие эмоционального интеллекта: иммерсивный формат аудиоспектакля способствует развитию эмпатии, воображения и эмоционального отклика у детей и молодежи;

– культурное просвещение: проект в увлекательной форме знакомит с одним из главных литературных памятников тюркских народов, выполняя просветительскую функцию.

Привлечение студенческой молодежи, обучающейся по направлениям подготовки «Психология и социальная педагогика» и «Социальная работа» является ключевым элементом проекта, обеспечивающим его практическую социальную значимость и создающим уникальную образовательную площадку для будущих специалистов. Их участие может быть организовано в следующих формах:

– разработка и проведение рефлексивных мероприятий: студенты могут разрабатывать и проводить интерактивные занятия, дискуссии, арт-терапевтические сессии и квизы для детской и молодежной аудитории после прослушивания спектакля;

– методическая работа: участие в создании методических рекомендаций для педагогического коллектива, специалистов социального обслуживания населения по использованию аудиоспектакля в учебно-воспитательном процессе и социально-

педагогической деятельности;

– работа с семьей: разработка сценариев и ведение семейных киноклубов, направленных на обсуждение поднятых в эпосе тем (отношения отцов и детей, выбор жизненного пути, долг).

Выводы. Исходя из вышеизложенного, можно утверждать, что кинопедагогика в современных условиях служит необходимым ресурсом для формирования и укрепления общероссийской гражданской идентичности, а также для трансляции значимых духовно-нравственных ценностей на всех образовательных уровнях, и в первую очередь – через систему высшего педагогического образования. Отказ от устоявшихся стереотипов, поиск эффективных механизмов взаимодействия с детьми и подростками, молодежью, семьями с детьми использование передовых технологий, обновление методик преподавания и воспитания представляются важнейшим условием для ее совершенствования. Таким образом, ценностные основания в современных творческих проектах – театральных фестивалях – выражены в трёх утверждениях: в осознании и проявлении гражданской идентичности и патриотизма; в значимости литературоцентризма и приоритета отечественной литературы.

Литература:

1. Иванов, Р.В. Патриотизм и идентичность в современных российских фильмах / Р.В. Иванов, О.А. Полюшкевич // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Политология. Религиоведение. – 2016. – Т. 18. – № 1. – С. 44-55.

2. Каган, М.С. Философская теория ценности / М.С. Каган. Санкт-Петербург: Петрополис, 1997. – 204 с.

3. Монтень, М. Опыты. Избранные главы / М. Монтень. – Москва: Правда, 1991. – 656 с.

4. Об утверждении Основ государственной политики по сохранению и укреплению традиционных российских духовно-нравственных ценностей: Указ № 809 [утвержден Указом Президента Российской Федерации от 9 ноября 2022 года].

5. О Стратегии национальной безопасности Российской Федерации: Указ № 400 [утвержден Указом Президента Российской Федерации от 2 июля 2021 года].

6. Смирнов, В.А. Актуализация культурного самосознания как условие развития теологического образования в вузах культуры / В.А. Смирнов, О.Ю. Астахов, А.В. Шунков // Вестник Кемеровского государственного университета культуры и искусств. – 2019. – № 49. – С. 168-175

7. Сорокин, П.А. Социальная и культурная динамика / П.А. Сорокин. – Санкт-Петербург: Изд-во Рус. Христиан. гуманитар. Ин-та, 2000. – 1054 с.

8. Челышева, И.В. Воспитательные возможности кинопедагогики и медиаобразования: работа с художественными фильмами на занятиях студенческого медиаклуба / И.В. Челышева // Актуальные ресурсы кинопедагогики: воспитание и образование: материалы Всероссийского круглого стола (с международным участием). Екатеринбург. – 2022. – С. 74-79

Педагогика

УДК 372.3

магистрант Немытикова Ксения Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Формирование коммуникативной компетенции, речевых умений и навыков межличностного общения является приоритетной задачей современного общества. В эпоху развития искусственного интеллекта, роста специализированного компьютерного общения и упрощённых форм общения сформированность коммуникативных навыков играет ключевую роль во всестороннем развитии подрастающего поколения. Особое внимание при этом следует уделять младшему школьному возрасту, а именно развитию у детей способности взаимодействовать, сотрудничать и эффективно передавать информацию. Высокий уровень сформированности коммуникативных умений является важным фактором психической развитости члена социума, она открывает ему широкие возможности к взаимодействию с окружающим его миром, позволяет выступать источником обмена социального опыта, обеспечивает возможность самореализации. Важность формирования навыков взаимодействия в коллективе младших школьников обозначена в нормативных документах. Так, ФГОС НОО одним из требований к личностным характеристикам выпускника начальной школы выдвигает наличие у ребенка опыта межличностных отношений со сверстниками и взрослыми людьми. В таких условиях педагог вынужден искать новые пути и методы развития коммуникативных навыков на уроках и внеурочной деятельности. Одним из наиболее эффективных способов развития данных умений в рамках рассматриваемого вопроса является выполнение проектных заданий. Как педагогическая технология, практические задания или метод проектов – это технология, в которой предполагается совокупность поисковых, исследовательских, творческих, проблемных методов. В основе метода проектов лежит развитие и формирование познавательных навыков учащихся, критического и творческого мышления, умения самостоятельно конструировать свои знания. Проектную деятельность педагог может организовать в рамках любой образовательной области, но мы конкретизируем наше исследование на математическом направлении и уроках математики в начальной школе. Предполагается, что дисциплины естественнонаучного цикла не подразумевают под собой организацию младшими школьниками глубокого исследования своей сущности, не наталкивает их на создание какого-то нового продукта в процессе изучения какого-либо математического объекта или явления, не предоставляет возможность разностороннего коллективного взаимодействия. Именно возможность отойти от точных значений помогает школьникам легче усвоить сложный математический материал, позволяет вступать в обсуждение, дискуссии, искать компромисс или находить совершенно новое решение известной проблемы. Проектные задания на уроках математики, дающие широкие возможности возникновения и развития взаимоотношений между школьниками, предоставляют эффективную методологическую платформу для достижения этой цели. В статье автор рассматривает примеры проектных заданий, способствующих решению поставленной проблемы. Представленные задания направлены на формирование коммуникативных умений у младших школьников.

Ключевые слова: младший школьник, коммуникативные умения, проектные задания.

Annotation. The formation of communicative competence, speech skills and interpersonal communication skills is a priority task of modern society. In the era of the development of artificial intelligence, the growth of specialized computer communication and simplified forms of communication, the formation of communication skills plays a key role in the comprehensive development of the younger generation. Special attention should be paid to primary school age, namely the development of children's ability to interact, collaborate and effectively communicate information. A high level of formation of communicative skills is an important factor in the

mental development of a member of society, it opens up wide opportunities for him to interact with the world around him, allows him to act as a source of exchange of social experience, provides an opportunity for self-realization. The importance of developing interaction skills in a team of younger schoolchildren is outlined in regulatory documents. Thus, one of the requirements for the personal characteristics of a primary school graduate is the child's experience of interpersonal relationships with peers and adults. In such conditions, the teacher is forced to look for new ways and methods of developing communication skills in the classroom and extracurricular activities. One of the most effective ways to develop these skills in the context of the issue under consideration is to complete project assignments. As a pedagogical technology, practical tasks or the project method is a technology that assumes a combination of search, research, creative, and problem-solving methods. The project method is based on the development and formation of students' cognitive skills, critical and creative thinking, and the ability to independently construct their knowledge. A teacher can organize project activities within any educational field, but we will concretize our research in the mathematical field and mathematics lessons in elementary school. It is assumed that the disciplines of the natural science cycle do not imply the organization by primary school students of a deep study of their essence, does not push them to create some new product in the process of studying any mathematical object or phenomenon, does not provide an opportunity for versatile collective interaction. It is the ability to move away from exact values that helps students to learn complex mathematical material more easily, allows them to enter into discussions, seek a compromise, or find a completely new solution to a known problem. Project assignments in mathematics lessons, which provide ample opportunities for the emergence and development of relationships between students, provide an effective methodological platform for achieving this goal. In the article, the author examines examples of project assignments that contribute to solving the problem. The presented tasks are aimed at developing the communication skills of younger students.
Key words: primary school student, communication skills, project assignments.

Введение. Проблема формирования коммуникативных умений, развития речи, диалога, умения взаимодействовать со сверстниками и взрослыми обсуждались ещё в педагогической классике: в трудах К.Д. Ушинского сформулированы идеи о важности развития устной и письменной речи у ребёнка; в советской педагогике, в работах А.С. Макаренко, Л.С. Выготского, А.Н. Леонтьева, Д.Б. Эльконина и др. проблема коммуникативного развития рассматривалась в контексте социального и речевого развития ребёнка, общения как механизма обучения и формирования личности.

Современная исследовательская база включает несколько взаимосвязанных направлений: исследования речи, коммуникативной компетентности, межличностного взаимодействия у детей младшего школьного возраста; методика обучения устной и письменной речи, развитие речи в учебной деятельности; диагностика и коррекция речевых нарушений у младших школьников.

Современный человек как системообразующая ячейка общества не мыслит себя без интеграции в социум, без связи с различными его структурами, будь то отдельная группа по интересам или целым народ. Это условие порождает жизненную необходимость обладания каждой личностью умениями коммуникации. Тенденция к глобализации, то есть к процессу всемирного экономического, политического, культурного и религиозного сплочения, создает всё большую потребность в формировании у подрастающего поколения умений вступать в межличностное общение, вести диалог, сотрудничать и создавать продукты совместной деятельности.

Необходимость формирования и развития навыков коммуникации подчеркивается в нормативных отечественных документах. Так ФГОС НОО в пункте 40 главы 4 устанавливает требования к результатам освоения обучающимися программ начального общего образования, в числе которых выдвигается и сформированность универсальных коммуникативных действий: умений общаться, вести совместную деятельность и презентовать результаты своей работы [6].

Необходимость всестороннего рассмотрения проблемы формирования коммуникативных умений, способности к сотрудничеству и взаимодействию с окружающими – не «дань уважения» Стандартам прошлых поколений, трудам исследователей и ученых, а приоритетный фактор школьного обучения, ничуть не менее значимый, чем непосредственная организация системы обучения, наполняемость школьной программы, материально-техническая обеспеченность и т.д.

Всё это подтверждает неугасающую актуальность рассмотрения вопроса формирования у младших школьников коммуникативных умений. Сколь далеко идет общество в своём развитии, столь много мнений и взглядов появляется в рассматриваемой проблеме. Анализ литературы позволит сделать вывод, что различные ученые вкладывают различное содержание в понятие «коммуникативные умения», что указывает на сложность и многоаспектность данного явления.

Так, Л.В. Епишина считает, что коммуникативные умения – это «осознанные коммуникативные действия учащихся и их способность правильно строить своё поведение, управлять им в соответствии с задачами общения» [3, С. 12].

С.Л. Рубинштейн и Б.М. Теплов с психологической точки зрения определяют коммуникативные умения как «отражение коммуникативной способности личности, которая в свою очередь имеет общественно-историческое происхождение, а также проявляется, формируется и совершенствуется в практическом общении» [7, С. 206].

Обратим внимание, что большинство ученых рассматривают коммуникативные умения как комплекс или систему, то есть, как единство некоторых взаимосвязанных элементов. Однако и на вопрос об основных компонентах коммуникативных умений также нет единого мнения.

Исходя из тематики нашего исследования и проанализировав мнения ученых, конкретизируем, что под коммуникативными умениями мы понимаем индивидуально-психологические свойства личности человека, определяющие его социальное поведение и помогающие ему устанавливать и поддерживать контакты и взаимодействие с другими людьми. К таким умениям мы относим умения, позволяющие человеку правильно выражать своим мысли и понимать чужие. Это восприятие и формирование суждений, уважение к собеседнику и признание альтернативной точки зрения и правильная аргументация своей, а также построение грамотного устного речевого высказывания.

Нами также было отмечено, что, несмотря на пристальное внимание ученых и исследователей к данной проблеме, дети младшего школьного возраста по-прежнему продолжают испытывать трудности в общении и межличностном взаимодействии.

Данному требованию вполне отвечает метод проектных заданий, который предполагает участие детей в новых жизненных ситуациях и новых формах общения, стремление найти свое решение, готовность проявить себя.

Метод проектных заданий не является инновационным или новым и неизведанным. Своё развитие теория и практика проектной деятельности получила еще в 19 веке, трудами отечественных и зарубежных ученых.

Идейным вдохновителем внедрения проектных заданий в практику обучения в школе считают педагога и психолога П.Ф. Каптерева. Опираясь на экономические изменения в обществе и грядущий передел рынка труда, он считал необходимым появление рабочих, которые могли бы сами учиться, чему нужно. «Самое важное приобретение учащихся – умение правильно мыслить и говорить, умение учиться» – писал П.Ф. Каптерев [1, С. 1].

Российский психолог, ученый и педагог Н.В. Матяш под проектными заданиями понимает «задания различного уровня сложности и поэтапной продолжительности выполнения, позволяющие актуализировать имеющиеся знания и приобрести новые самостоятельно, как под руководством учителя, так и индивидуально, но уже под контролем педагога, в группе или

коллективно, для решения выявленной проблемы на материале или в условиях реальной действительности » [4, С. 1].

Под образовательными проектными заданиями мы будем понимать особый вид структурных элементов проектной деятельности, направленных на развитие у детей навыков самостоятельной работы, критического мышления и креативности. Эти задания часто выходят за рамки традиционных уроков и предполагают выполнение учащимися конкретных задач, связанных с реальными проблемами или темами. Проект при этом, можно рассматривать как комплексное исследование, требующее активного участия детей в процессе.

Такая трактовка позволяет нам убедиться в существенной роли проектных заданий в формировании коммуникативных умений младших школьников. В процессе их выполнения школьники учатся контактировать друг с другом с целью совместной реализации поставленной задачи или разрешения возникших межличностных противоречий, актуализируют умения самопрезентации и коллективного представления, а также формируют навыки анализа личного вклада в общее дело и возможных ошибок после завершения работы над проектом в группе.

С.Н. Горшенина отмечает, что в процессе выполнения проектных заданий, приближенных к реальной жизни и носящих практический характер, ученики учатся слушать и понимать друг друга, задавать вопросы, аргументировать свою точку зрения, находить компромиссы и решения проблем [2, С. 48].

Таким образом, проектные задания становятся мощным инструментом в образовательном процессе, не только формируя коммуникативные умения, но и способствуя общему развитию личности младшего школьника.

Изложение основного материала статьи. Условия эффективности использования проектных заданий на уроках математики и способы предотвращения возникновения проблем, описанных выше, рассмотрены в работе А.К. Мендыгалиевой. К таким условиям автор относит:

1. Собственное желание у ученика выполнять проектное задание и наличие аналогичного интереса у учителя курировать данную деятельность.

2. Сформированность у ученика определённых компетентностей проводить проектную деятельность, обеспечивающих его самостоятельную работу по выбранной теме и специфике проекта, а также знание учителем методики, структуры и направлений проводимой работы.

3. Подбор темы проектного задания, соответствующей интересам ученика и учителя, обеспечивающее удовлетворённость от проделанной работы у обеих сторон проектной деятельности [5, С. 131].

Предлагаем к рассмотрению методику работы над проектом «Математический справочник «Наш город» с включением проектных заданий коммуникативной направленности. Разработка предполагает использование в период обучения математике в 4 классе.

Продолжительность проекта: 3 учебных дня.

Цель проекта: развитие у учащихся навыки работы с информацией, анализа и обобщения данных; формирование умение применять математические знания в реальных жизненных ситуациях; повышение интереса к изучению математики через практическое применение ее в проектной деятельности; развитие коммуникативных навыков: умение работать в команде, презентовать результаты работы, аргументировать свою точку зрения.

Проект коммуникативной направленности:

1. Исследовательская работа:

Учитель распределяет учащихся в подгруппы, предлагает учащимся темы для исследования, связанные с математическими аспектами города (например, статистика населения, протяженность улиц, количество школ и детских садов), наставляет в вопросе проведения исследования, помогает с резюмированием. В процессе обсуждения обучающимся необходимо определиться с темой исследования, распределить обязанности между участниками, наметить план достижения поставленной цели.

В процессе индивидуальной и групповой работы и подчиняясь оговоренным задачам проектной деятельности, ученики собирают информацию, анализируют данные, строят графики и диаграммы, готовят выступление.

2. Создание макета справочника:

Учитель помогает учащимся структурировать информацию, подобрать дизайн макета. Ученики разрабатывают дизайн страниц, оформляют текстовую и графическую информацию. На этом этапе положительную роль сыграет также участие родителей учеников, поскольку не только повысит уровень макета справочника и проводимой презентации, но и окажет влияние на коммуникативные навыки детей (коммуникация ученик-взрослый, ученик-ученик).

3. Презентация проекта:

Ученики представляют результаты своей работы, отвечают на вопросы, ведут диалог. Данный этап призван стимулировать развитие у учащихся как монологичной, так и диалогичной форм речи.

Этапы реализации проекта:

1. Подготовительный этап (1 день):

Осуществляется знакомство учащихся с темой проекта, его целями и задачами, обсуждение возможных тем для исследования. Под руководством педагога или с его помощью происходит разделение на группы и команды, а также распределение ролей в группах.

2. Основной этап (1 день):

Данный этап включает в себя консультацию учащихся по ходу работы над проектом, организацию обмена опыта между группами и непосредственный сбор информации, проведение опросов, оформление Рабочего листа.

3. Заключительный этап (1 день):

На этом этапе происходит организация презентации проектов, представление результатов своей работы с дальнейшей оценкой. Учащиеся отвечают на вопросы по теме проекта, участвуют в дискуссии, оценивают работы своих одноклассников.

Планируемые результаты: учащиеся приобретут навыки работы с информацией, анализа и обобщения данных; развивается умение применять математические знания в реальных жизненных ситуациях; повысится интерес к изучению математики; улучшаться коммуникативные навыки: работа в команде, презентация результатов, аргументация своей точки зрения.

Макет рабочего листа для оформления проектных заданий включает в себя такие проектные задания, как исследование количества улиц, парков, школ изучаемого населённого пункта, вычисление длины самой большой улицы и высоты самого высокого фонтана, а также коллективное составление тематической городской задачки.

Составление информационного проекта «Математический справочник «Наш город» завершает изучение четвероклассниками крупного раздела «Числа, которые больше тысячи». Ввиду этого, педагогу рекомендуется наставить и проконсультировать ребят на формулирование городских задачек именно с многозначными числами.

Предлагаем рассмотреть некоторые задачи, составленные учениками 4 «Б» класса про город Оренбург:

– «Семья Вороновых на осенних каникулах решила съездить на машине из Оренбурга в Москву, расстояние до которой

1478 км. Сколько часов займет путь при средней скорости движения автомобиля 80 км/ч?».

– Протяжённость главной реки города Оренбурга – Урала в пределах области – 1618 км, что составляет 2/3 от общей длины реки. Сколько километров составляет общая протяженность реки Урал?».

– «Численность населения города Оренбург с 2021 по 2024 год уменьшилась с 1855781 человек до 1828656. Сколько человек составляет убыль населения города?».

При работе над данным проектом ребята обращались к информационной сети Интернет, а также консультировались со старшими родственниками, что повлияло не только на лексическую и грамматическую сторону их коммуникативной компетенции, но и обогатило опытом и навыками конструктивного диалога с взрослыми.

Выводы. Изучение теоретических основ формирования коммуникативных навыков у младших школьников средствами проектных заданий позволяет нам сделать вывод о том, что проектные задания являются эффективным и многофункциональным инструментом развития ключевых аспектов коммуникативной компетенции, таких как умение взаимодействовать, сотрудничать, передавать и воспринимать информацию, а также аргументировать свою точку зрения.

Однако, несмотря на высокую значимость навыков коммуникации у младших школьников, опираясь на выводы ученых и исходя из статистических показателей, нами была установлена несформированность у детей умений межличностного взаимодействия, отсутствие эффективного общения со сверстниками. В связи с этим нами была определена высокая, неугасающая актуальность проблемы формирования коммуникативных умений у обучающихся начальной школы, решение которой мы видим в использовании на уроках проектных заданий.

Литература:

1. Гилёва, Е.А. История развития метода проектов в российской школе / Е.А. Гилёва // Наука и школа. – 2007. – № 4. – С. 17-19

2. Горшенина, С.Н. Педагогические условия формирования регулятивных универсальных учебных действий у младших школьников в проектной деятельности / С.Н. Горшенина // Научное отражение. – 2017. – № 5-6(9-10). – С. 48-50

3. Епишина, Л.В. Педагогические аспекты развития коммуникативных свойств личности / Л.В. Епишина. – Начальная школа. – 2007. – № 11.– С. 12-17

4. Матяш, Н.В. Проектная деятельность школьников в системе профильного обучения / Н.В. Матяш, И.А. Афонин // Вестник БГУ. – 2013. – № 1. – С. 49-52

5. Мендыгалиева, А.К. Общие вопросы методики преподавания математики в начальной школе: учебное пособие / А.К. Мендыгалиева. – Оренбург: ОГПУ, 2019. – 159 с.

6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования: Приказ Министерства просвещения РФ № 286, от 31 мая 2021 г. // Министерство Просвещения РФ. – URL: https://normativ.kontur.ru/document?moduleId=1&documentId=501743 (дата обращения: 04.12.2025)

7. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологи: В 2-х т. / С.Л. Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1989. – Т. 1. – 488 с.

УДК 372

кандидат филологических наук, доцент кафедры французского языка Николаева Элеонора Александровна
ФГАО ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации» (г. Москва);
старший преподаватель кафедры французского языка Дроздова Ольга Владимировна
ФГАО ВО «Московский государственный институт международных отношений (университет)
Министерства иностранных дел Российской Федерации» (г. Москва)

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ «ИДЕАЛЬНОМ» УЧЕБНИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ

Аннотация. В статье проанализированы представления об «идеальном» учебнике иностранного языка у студентов неязыковых вузов. Обоснована тенденция к поиску «идеального» учебника иностранного языка. В опросе приняли участие 400 студентов высших учебных заведений Российской Федерации (Москва, Санкт-Петербург, Пенза, Волгоград, Кострома, Магнитогорск, Махачкала и др.), Азербайджана и Узбекистана в возрасте 17-23 лет. Выявлена степень удовлетворенности студентов используемыми учебными материалами. Проведена оценка соответствия УМК актуальным потребностям студентов. Определены представления об «идеальном» учебнике иностранного языка.

*Ключевые слова: «*идеальный» учебник, иностранный язык, студенты, образовательный процесс, учебный материал.

Annotation. The article analyzes the ideas of the «ideal» textbook of a foreign language among students of non-linguistic universities. The tendency to search for the «ideal» textbook of a foreign language is substantiated. 400 students of higher educational institutions of the Russian Federation (Moscow, St. Petersburg, Penza, Volgograd, Kostroma, Magnitogorsk, Makhachkala, etc.), Azerbaijan and Uzbekistan aged 17-23 years took part in the survey. The degree of student satisfaction with the educational materials used has been revealed. The assessment of the compliance of the curriculum with the actual needs of students has been carried out. The ideas about the «ideal» textbook of a foreign language are defined.

Key words: «ideal» textbook, foreign language, students, educational process, educational material.

Введение. Учебник или учебно-методический комплекс (далее – УМК), представляя собой ядро системы средств обучения, тем не менее, функционирует наиболее эффективно в условиях тесной интеграции с другими компонентами образовательной среды, находящимися в распоряжении как преподавателя, так и обучающегося [2]. Фактически, именно учебник позволяет структурировать поэтапное движение от простого к сложному, интегрировать отдельные темы в единую систему, координировать разрозненные элементы, обеспечить синтез изученного материала и определить стратегию обучения в соответствии с принципами дидактики, содержанием образования и возрастными особенностями целевой аудитории [7]. В настоящее время наблюдается большое разнообразие учебной литературы: преподавателям доступны как отечественные, так и зарубежные УМК, разработанные для различных уровней подготовки и реализующие различные методические концепции, что проявляется в структуре материала, соотношении видов речевой деятельности и системах упражнений [5]. Многие из этих комплексов представлены в печатном, электронном и гибридном форматах (печатный учебник с электронными приложениями, аудиофайлы, онлайн-задания и т.п.) [4].

Анализ научно-педагогической литературы, посвященной исследованию контента учебников иностранного языка, позволяет выделить несколько основных направлений. Прежде всего, научный дискурс сосредоточен на структуре современного учебника, внимание акцентируется на определении компонентов, детерминирующих эффективность

образовательного процесса [1; 7]. При этом акцентируется необходимость соответствия структуры учебника целевым установкам обучения, а также когнитивным и психологическим особенностям обучающихся [3; 6].

С одной стороны, наблюдается разнообразие учебников, направленных как на комплексное развитие навыков, так и на изучение отдельных аспектов языка, однако использование сразу нескольких УМК вызывает вопросы у обучающихся и может быть не совсем удобным. С другой стороны, даже концентрированное изучение тех или иных разделов / аспектов не может гарантировать высокий уровень усвоения материала. В силу этого продолжаются поиски идей, предложений по поводу «идеального» учебника иностранного языка. Необходимым является выявить степень удовлетворенности студентов используемыми учебными материалами, а также провести оценку соответствия УМК актуальным потребностям студентов, а также определить представления об «идеальном» учебнике иностранного языка.

Изложение основного материала статьи. В опросе приняли участие 400 студентов высших учебных заведений Российской Федерации (Москва, Санкт-Петербург, Пенза, Волгоград, Кострома, Магнитогорск, Махачкала и др.), Азербайджана и Узбекистана в возрасте 17-23 лет. Выбор аудитории обусловлен способностью студентов к критической оценке применяемых методик и соответствия учебного материала их интересам и представлениям о современном образовании, что соответствует исследованиям в области возрастной психологии и педагогики высшей школы.

Основной целью явилось выявить степень удовлетворенности студентов используемыми учебными материалами, оценить соответствие УМК актуальным потребностям студентов и сформировать представление об «идеальном» учебнике иностранного языка.

Профиль выборки респондентов студенческой группы представлен на Рисунке 1.



Рисунок 1. Профиль респондентов (здесь и далее данные в процентах)

Анализ полученных данных показывает, что французский язык лидирует среди изучаемых в качестве первого иностранного (53%). Однако, учитывая современные тенденции глобализации и многоязычия, значительная доля студентов проявляет интерес к освоению французского языка как второго (42%) или даже третьего (5%) иностранного. Данная тенденция отражает растущую востребованность мультилингвальных компетенций в современном обществе [6, С. 146].

Вызывает удивление, что лишь 17% молодежной аудитории обращается к электронному учебнику как к источнику информации. 65% опрошенных студентов считают вес бумажных учебников приемлемым и удобным, однако 15% придерживаются противоположной точки зрения.

77% молодых респондентов удовлетворены внешним видом используемых учебников, в то время как 8% выразили неудовлетворение.

Обобщенные данные показывают, что 66% обучающихся проявляют интерес к предложенным темам. 40% студентов считает темы достаточно интересными.

Результаты проведенного опроса показали, что 20% студентов считают объем текстов недостаточным, в то время как 33% оценивают его как нормальный. При этом для 47% студентов тексты представляются объемными, что говорит о разном уровне подготовки обучающихся.

Оценка сложности восприятия текстов, проведённая по шкале от 1 (легко) до 5 (чрезвычайно сложно), показала, что 6% студентов считает тексты легкими, а 24% оценили их как достаточно легкие. Почти 50% студентов считают тексты трудными, 9% студентов считают материал довольно сложным. Оценку «крайней степени сложности» дали лишь 4% студентов (рис. 2).

Важно отметить, что, несмотря на различия в оценках сложности, большинство опрошенных считают тексты скорее посильными. Наряду с этим представлялось важным исследовать восприятие респондентами объема и характера упражнений, предлагаемых в современных учебных пособиях.

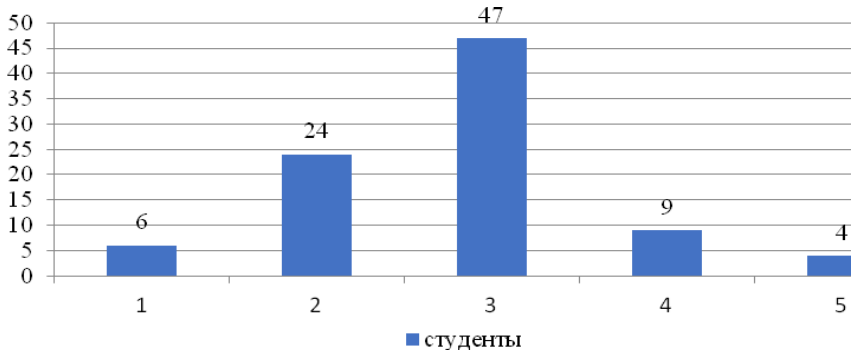


Рисунок 2. Трудность / легкость текстов

Распределение ответов студентов относительно достаточности/недостаточности/неопределенности по различным типам заданий представлено на Рисунке 3 и отражает следующие тенденции.

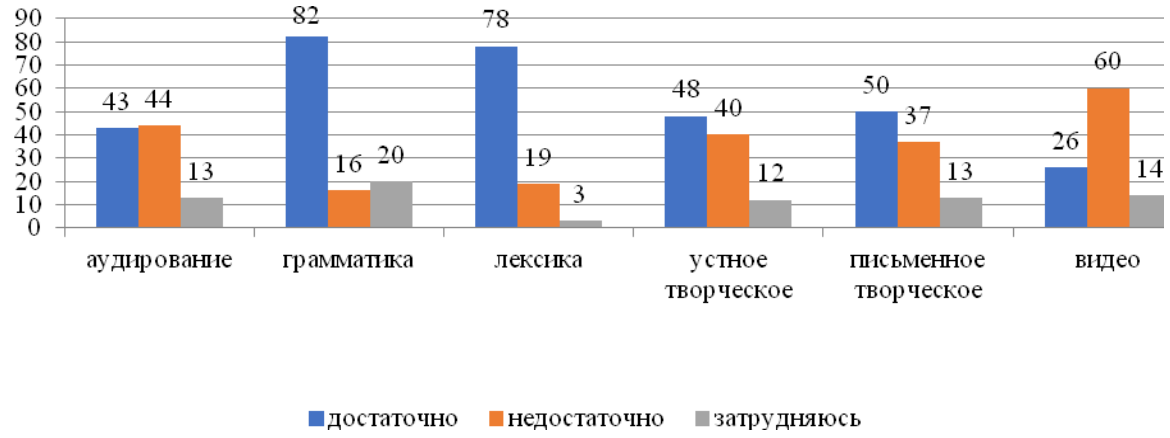


Рисунок 3. Наполняемость учебных пособий по мнению студентов

Задания на аудирование: мнения разделились практически поровну: 43% респондентов считают количество заданий достаточным, в то время как 44% полагают, что их недостаточно. Остальные 13% участников опроса не смогли дать однозначный ответ.

Упражнения на отработку грамматических навыков: превалирует мнение о достаточном количестве упражнений (82%). Недостаточность отметили 16% респондентов, а 2% затруднились с ответом.

Лексические упражнения: аналогично грамматическим упражнениям, большинство студентов (78%) считают их количество достаточным. 19% респондентов высказались за недостаточное количество, а 3% воздержались от ответа.

Творческие устные задания: наблюдается более сбалансированное распределение мнений: 48% считают количество заданий достаточным, 40% – недостаточным, а 12% затруднились с ответом.

Творческие письменные задания: Схожая картина наблюдается и в отношении творческих письменных заданий: 50% респондентов считают их количество достаточным, 37% – недостаточным, а 13% – затруднились с ответом. Такие данные могут указывать на общую тенденцию к более сбалансированной оценке творческих заданий по сравнению с упражнениями, направленными на отработку базовых навыков.

Видеоматериалы: наибольшее количество респондентов (60%) считают, что видеоматериалов в учебных пособиях недостаточно. Только 26% опрошенных полагают, что их количество является достаточным, а 14% затруднились с ответом. Такая тенденция подчеркивает потенциальную потребность в расширении использования видеоконтента в образовательном процессе.

С методической точки зрения вызывают интерес ответы студентов на вопрос: «Что вам больше всего нравится в учебнике, по которому Вы занимаетесь?».

21% – грамматика: большое количество грамматических правил с понятным объяснением и разнообразными упражнениями.

12,7% – лексика: большое количество новой лексики, разнообразные интересные задания на усвоение лексики.

10% – тексты: разнообразие текстов (жанры, стили) с большим количеством информации, наличие аутентичных текстов.

31,7% – структурированность: структура учебника; чёткое разделение грамматики, тематической лексики и текстов; последовательность и чёткость в изложении материала, логичность и связность в подаче грамматического и лексического материала.

10% – актуальность затрагиваемых тем, современная (полезная) лексика, применимость изучаемого материала на практике.

8% – доступность (посильность) нового материала, который легко усваивается благодаря понятным и доступным объяснениям; простота восприятия материала.

11% – разнообразие интересных тем и заданий.

5,4% – удобство в использовании: удобный формат учебника, его компактность, цветовой рубрикатор, возможность выполнять задания непосредственно в учебнике.

2,8% – оформление: крупный шрифт, хорошее качество бумаги, красочность, обилие картинок, привлекательный внешний вид.

3,6% – системный подход; полнота содержания (наличие в одном учебнике материалов для освоения лексики и грамматики наряду с развитием всех видов речевой деятельности), всесторонняя подготовка.

1,3% – большое количество заданий на аудирование.

Менее 1% отметили наличие в конце учебника проверочных тестов на усвоение блока тем (unité) – 4 респондента; коммуникативную направленность и интересные задания на развитие навыков устной речи – 3 респондента; большое количество упражнений в чтении – 1 респондент; возможность познакомиться с регионами Франции – 1 респондент; наличие видеоматериалов – 1 респондент.

Помимо указанных данных, 4 человека затруднились ответить, тогда как двум респондентам «ничего не нравится» в учебнике иностранного языка.

Вторая часть анкеты была посвящена выявлению представлений об идеальном учебнике иностранного языка. По результатам опроса удалось выявить, чтосредимолодежной аудитории доминирует предпочтение бумажным учебникам формата А5 – 45%, в то время как современные издания, как правило, имеют формат А4. Бумажный формат А4 привлекает 32% респондентов, а электронные версии выбирают лишь 23%. Предпочтение формата А5, на наш взгляд, отражает специфику российской образовательной практики. Широкое распространение компактных учебников формата А5 в прошлом, с их преобладанием текстового материала и минимальным использованием иллюстраций, могло сформировать

устойчивую привычку у студенческой аудитории. Данный формат был экономически выгоднее и позволял вместить большой объем информации.

Обращает на себя внимание тот факт, что 22% студентов и 35% преподавателей допустили возможность наличия аудио- и видеоматериалов на оптических дисках (CD/DVD), что, вероятно, указывает на недостаточное понимание текущих тенденций в сфере цифрового образования. Значительный интерес представляют данные, касающиеся использования рабочих тетрадей: 57% студентов считают их необходимым элементом УМК. Данный факт может указывать на экономическую обеспокоенность студентов, поскольку использование рабочей тетради, требующей внесения письменных ответов непосредственно в ее поля, предполагает ее однократное использование и, следовательно, необходимость приобретения новой тетради в случае повторного прохождения курса или пересдачи экзамена (рис. 4).

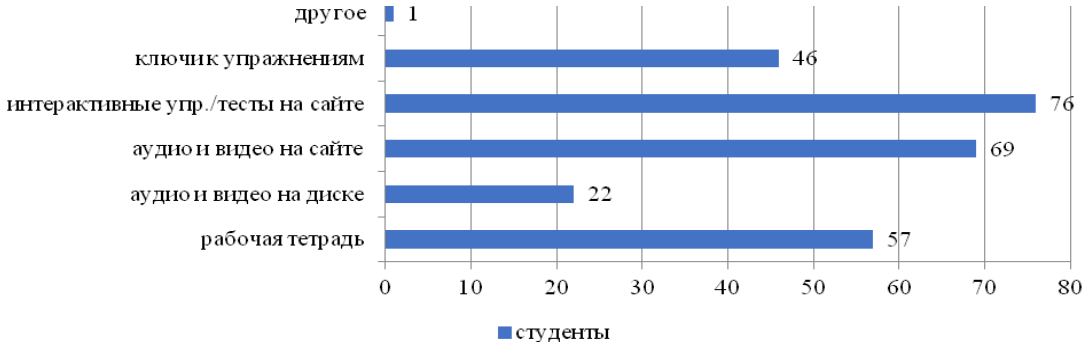


Рисунок 4. Необходимость дополнительных материалов (отдельно от учебника)

Кроме того, высказывается предположение, что рабочие тетради не всегда используются студентами в полном объеме, что может свидетельствовать о неэффективном планировании учебного процесса или о недостаточной мотивации к выполнению заданий в письменной форме [4]. Распределение остальных данных по другим параметрам оказалось относительно равномерным (Рисунок 3).

Поскольку современные УМК почти в обязательном порядке включают в себя рабочую тетрадь, мы хотели узнать, насколько она необходима. Полученные ответы также представляют интерес для анализа, а именно:

36% уверены, что отдельная рабочая тетрадь не нужна, и предпочитают, чтобы все задания были в одном учебнике;

31% считают, что нужна отдельная рабочая тетрадь с упражнениями по каждой теме урока для выполнения домашних заданий;

30% ответили, что нужна отдельная рабочая тетрадь с упражнениями на повторение для обобщения материалов урока или блока уроков;

3% предположили, что нужна отдельная рабочая тетрадь только с творческими заданиями;

0,25% студентов предложили создание рабочей тетради (для тренировки и выполнения домашних заданий) исключительно в электронном виде.

Стоит обратить внимание на 36% учащихся, которые против наличия отдельной рабочей тетради: возможно, это вызвано экономическими соображениями или дополнительным весом. Можно также предположить (особенно если речь идет о зарубежном УМК), что далеко не все упражнения отвечают требованиям программы и зачастую не выполняются, оставаясь за рамками аудиторного времени. Таким образом, купленная тетрадь используется не в полном объеме.

Современные учебники, как правило, снабжены блоком видеоматериалов. Результаты опроса выявили предпочтения участников в отношении структуры и содержания учебных материалов. В частности, опрошенные указали на удобство навигации по учебнику, если:

1. Оглавление размещено в начале учебника (72%).
2. Оглавление размещено в конце учебника (16%).
3. В оглавлении указана страница для каждой темы/текста, а не только для начала урока (58%).
4. Уроки разделены с помощью цветового рубрикатора (58%).

Относительно приложений к учебнику, большинство опрошенных высказались за обязательное включение следующих компонентов:

1. Правил чтения, географических карт, таблиц спряжения глаголов и алфавитного списка новых слов.
2. Списка новых выражений по темам.
3. Списка глаголов с управлением (предлогами).

В ходе исследования были также выявлены расхождения во мнениях относительно необходимости включения:

Устойчивых выражений (47%).

Списка управления глаголов (73%).

Примечательно, что лишь незначительная доля студентов (0,3%) считает необходимым включение грамматических правил в таблицах и схемах, а также активного вокабуляра каждого раздела. Все участники опроса в значительной степени согласны с целесообразностью включения в приложение информации о правилах чтения, географических карт и спряжения глаголов (68%).

Помимо этого, студенты предложили дополнить приложения учебников устойчивыми выражениями, фразеологизмами, правилами чтения, спряжения, управления глаголами. В рамках исследования было предложено оценить необходимость предоставления специализированного пространства для заметок в учебных изданиях, особенно актуальный в контексте активного использования учебников студентами, имеющими их в личном пользовании. Результаты опроса выявили следующие предпочтения:

1. Поля учебника: 59,6% российских студентов считают желательным наличие полей для заметок.
2. Отдельная страница в конце учебника: 6% российских студентов высказались в пользу выделения отдельной страницы в конце учебника для этой цели.
3. Отсутствие специального места: 33,7% российских студентов не видят необходимости в специализированном месте для пометок.

4. Несколько страниц в конце каждого раздела: 0,5% российских студентов.

5. Поля только при личном пользовании учебником: 0,25% – 0%.

Анализполученных данныхпозволяет сделать следующие наблюдения. Российские студенты (6%) отдают предпочтение отдельным страницам в конце учебника для заметок. Данное расхождение может быть связано с тем, что подобный формат часто встречается в зарубежных учебных пособиях. Подавляющее большинство российских студентов (около 60%) выразили заинтересованность в возможности делать пометки непосредственно на полях учебника. Важно отметить, что в современных российских учебных изданиях такая практика, как правило, не предусмотрена, что потенциально ограничивает возможности интерактивного взаимодействия с материалом.

Традиционно учебники французского языка, особенно выпущенные отечественными авторами, включают отрывки из произведений классической и современной художественной литературы. Поддержку включению в учебник художественных текстов классических и современных авторов выразили 29% студентов. Значительная доля учащихся проявляют интерес к статьям из средств массовой информации (СМИ) (79%), текстам социокультурной направленности (51%) и материалам из блогов и форумов (57%), рекламных текстов (57%).

Обращает на себя внимание тот факт, что лишь немногим более 1% студентов высказались за обязательное включение инфографики.

Удивление вызвали результаты опроса студентов касательно работы с литературными текстами: 57% (классическими) и 63% (современными). Несмотря на распространенное мнение о снижении интереса студентов к литературному чтению, полученные данные демонстрируют достаточно высокий процент сторонников, сопоставимый с популярностью блогов (57%) и статей из СМИ (79%), которые, безусловно, соответствуют духу времени.

Любопытные результаты показало исследование отношения студентов к включению упражнений на перевод с родного языка на иностранный в учебные пособия. Анализ ответов студентов продемонстрировал следующее распределение предпочтений: лишь незначительное меньшинство, а именно 5% высказалось против включения переводных заданий в учебник, аргументируя свою позицию возможной интерференцией языков и акцентом на механическом заучивании. При этом 25% респондентов считают достаточным наличие одного интегрированного упражнения в рамках каждого урока (unité) для систематизации изученного лексико-грамматического материала. Чуть меньше (21%) полагают обязательным использование перевода после изучения каждой грамматической или лексической темы в отдельности. Наибольшая доля опрошенных – 45% высказалась за максимально широкое применение переводных упражнений в обучении иностранному языку, рассматривая их как эффективный инструмент для развития языковой компетенции и контроля усвоения материала.

Интерес представляют также результаты опроса относительно заданий на развитие памяти. Показано, что 29% опрошенных считают необходимым заучивание наизусть стихотворений, песен, 16% – отрывков из прозы. Для 31% респондентов подобные задания не представляют интереса и рассматриваются как излишние. Около 9% студентов осознают потенциальную пользу таких упражнений, но испытывают неприязнь к данному виду работы, полагая, что заучивание наизусть целесообразно лишь на начальном этапе обучения, а в дальнейшем достаточно усвоения отдельных слов и выражений.

Возможность целенаправленной подготовки к международным экзаменам, представленной в учебнике, демонстрирует выраженную поддержку со стороны студентов (85 %), что свидетельствует о признании практической ценности подобных заданий в контексте достижения конкретных образовательных и профессиональных целей.

Выводы. Таким образом, «идеальный» учебник, по мнению студентов, должен обладать комплексным характером наполнения учебного материала, отвечать потребностям и интересам обучающихся с учетом современных тенденций в изучении иностранного языка, необходимость практикоориентированных заданий, а также включение лингвокультурной и социокультурной информации.

Литература:

1. Биболетова, М.З. Координирующая роль учебника в условиях современной образовательной среды / М.З. Биболетова, Н.Н. Трубанева // Учебник как инструмент национально-культурного самоопределения обучающихся: сб. Всерос. конф. с междунар. участием. – М.: Языки народов мира, 2021. – С. 25-29

2. Кожевникова, Т.В. Учебник иностранного языка в неязыковом вузе: история и современность / Т.В. Кожевникова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2021. – № 2(839). – С. 45-54

3. Миньяр-Белоручева, А.П. К вопросу о принципах создания профессионально ориентированного учебника по английскому языку / А.П. Миньяр-Белоручева // Проблемы филологии: язык и литература. – 2010. – № 2. – С. 93-102

4. Нефёдов, О.В. Создание учебника по иностранному языку для студентов неязыковых вузов / О.В. Нефёдов, И.П. Ивановская // Вестник Марийского государственного университета. – 2018. – № 1(29). – С. 83-89

5. Павлова, И.П. Современный учебник иностранного языка для неязыкового вуза: проблемы и перспективы / И.П. Павлова // Вестник Московского государственного лингвистического университета. – 2011. – № 618. – С. 43-60

6. Степанова, М.В. Критерии экспертной оценки учебника по иностранному языку / М.В. Степанова, А.Н. Шамов // Отечественная и зарубежная педагогика. –2022. – Т. 1. – № 6(88). – С. 86-102

7. Шамов, А.Н. Учебник по иностранному языку в школе: условия его качественного создания / А.Н. Шамов, А.С. Шимичев // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2024. – № 29(6). – С. 1608-1621

УДК 159.9
аспирант Антонов Арсений Константинович
ОЧУ ВО «Московский инновационный университет» (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин, докторант лаборатории психологии и психофизиологии творчества Козьяков Роман Валерьевич
ОЧУ ВО «Московский инновационный университет» (г. Москва);
ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (г. Москва)

ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ В СОЗДАНИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ КРЕАТИВНОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Рассмотрена важность профессионального креативного мышления в профессиональной деятельности вузовского обучения, а также важность создания развивающей креативной среды для совершенствования и реализации профессионального креативного мышления. Представлены различия в обработке информации машиной и человеком. Рассмотрены теоретико-методологические основы организации исследования. Представлены возможности и ограничения в проявлении креативности, позволяющие реализовывать креативность в позитивном ключе (принося пользу себе и окружающим) в процессе реализации креативной деятельности в процессе вузовского обучения. Отмечено, что в процессе профессиональной деятельности возможно формирование аномальной креативности, при которой креативный субъект получает преимущества за счет уничтожения конкурентов.
Ключевые слова: креативность, искусственный интеллект, креативный субъект, креативная компетентность, профессиональное креативное мышление.
Annotation. The article discusses the importance of professional creative thinking in the professional activities of university education, as well as the importance of creating a developing creative environment for the improvement and implementation of professional creative thinking. The article presents the differences in information processing between machines and humans. The article also discusses the theoretical and methodological foundations of research organization. The article presents the possibilities and limitations of creativity, allowing for the implementation of creativity in a positive way (benefiting oneself and others) in the process of implementing creative activities in university education. It is noted that in the process of professional activity, the formation of abnormal creativity is possible, in which a creative subject gains advantages by destroying competitors.
Key words: creativity, artificial intelligence, creative subject, creative competence, professional creative thinking.

Введение. В современном обществе, век искусственного интеллекта и цифровых технологий возрастает значимость профессионального креативного мышления. Также очень важно знать и учитывать нормы, принципы создания развивающей креативной среды. Важной составляющей в развитии (совершенствовании и оптимизации) профессионального креативного мышления выступает создание безопасной профессиональной креативной среды, которая создает позитивные факторы в проявлении креативности креативным субъектом деятельности, а также создает защитные рамки (условия, в которых за проявление креативности не наказывают). Важно также отметить, изучение профессионального креативного мышления имеет большое значение при разработке систем искусственного интеллекта.

Под искусственным интеллектом обычно понимают набор технологий, которые позволяют создавать креативные продукты (текстовый, графический, аудиальный контент и др.).

На наш взгляд при разработке систем искусственного интеллекта существуют следующие проблемы.

Первая проблема. Часто при разработке систем искусственного интеллекта используется феноменологический подход, в котором не важен процесс, а важен только результат. На наш взгляд, также важен и онтологический подход, который позволяет понять, как происходит развитие (формирование) какого-то креативного процесса.

Только в единстве онтологического и феноменологического подходов, возможно, полностью разобраться с сущностными основаниями и повысить эффективность профессионального креативного мышления, при создании креативных продуктов. Что также пригодится и при разработке систем искусственного интеллекта.

Вторая проблема. Существует следующий парадокс. Электронный (компьютерный, машинный) мозг быстрее человеческого, но человеческий мозг превосходит его в эффективности. Например, человеческий мозг позволяет креативному субъекту достаточно эффективно рассуждать, т.е. делать выводы из усвоенных знаний.

В настоящее время при создании систем искусственного интеллекта используется глубокое (глубинное) обучение подразумевающие формирование различных уровней сложности информационных систем по подобию с устройством мозга человека.

Третья проблема. Искусственный интеллект работает с символьной (знаковой) продукцией, а человеческий мозг может использовать орудийные продукты. Орудия – предметы (ресурсы, готовые алгоритмы реализации креативной деятельности, усвоенные в ходе обучения и выполнения профессиональной деятельности и (или) стихийно приобретенного жизненного опыта). Человек не перебирает все возможные варианты в отличии от машины, а может использовать (включать) готовые эффективные (доказавшие свою эффективность в сходных ситуациях реализации).

Четвертая проблема. В процессе креативной деятельности человека может возникать побочный креативный продукт, который не входит в основную модель креативной деятельности по созданию креативного продукта.

Пятая проблема. Линейная структура многих электронных систем программ, в отличие от многоуровневой (многоступенчатой) структуры головного мозга. Многоуровневая организация креативной сети, по сравнению с линейной структурой позволяет повысить эффективность креативной деятельности, за счет разных степеней влияния на креативный процесс, при создании креативного продукта.

Шестая проблема. Организационные структуры головного мозга человека и животных выступают в качестве эталонов для разработки электронных программ и систем искусственного интеллекта. Опыты Э. Торндайка с животными послужили основой для создания теории «метод проб и ошибок», являющийся основным способом вычисления верных вариантов решения машиной, путем перебора вариантов. Важно также отметить, что некоторые из испытуемых (животные) Э. Торндайка находили верный вариант решения за 2-3 пробы, что лишний раз говорит (показывает) о существовании и других способов решения, кроме метода проб и ошибок. Также можно сделать заключение, что способы решения задач отличные от метода проб и ошибок более эффективны, и если их использовать в машинном обучении, то можно повысить эффективность работы электронных программ.

Изложение основного материала статьи. Под креативной развивающей средой пространство (профессиональная среда), гибко подстраивающиеся под запросы, обладающее способностью к самоорганизации и способствующее проявлению креативной компетентности.

Цели создания креативной развивающей среды: создает благоприятные условия для развития и проявления профессионального креативного мышления, обеспечивая эффективное протекание профессиональной креативной деятельности; дает креативному субъекту выступать в качестве источника личностного и профессионального саморазвития; способствует развитию креативной компетентности в креативных группах; формирует (вырабатывает, способствует частому использованию) креативного подхода к решению к решению ситуаций профессиональной и обыденной деятельности; способствует выработке средств осуществления профессиональной креативной деятельности.

В качестве позитивных факторов в проявлении креативности можно назвать следующие: активизирующие проявление креативности субъектом деятельности; заражение креативностью членов креативной группы; создание условий, препятствующих критике за проявление креативности; осуществление поддержки от членов креативной группы обладающих авторитетом (выступающих в качестве эталона для подражания) с точки зрения креативного субъекта входящим в креативную группу.

На основе литературного анализа в структуре профессиональной креативной компетентности субъекта деятельности можно выделить следующие компоненты: мотивационно-креативная активность (направленность); логический компонент профессионального креативного мышления; интуитивный компонент профессионального креативного мышления; мировоззренческий компонент профессионального креативного мышления; стиль креативного мышления реализующийся в ходе осуществления профессиональной креативной деятельности; нравственный компонет профессионального креативного мышления; эстетический компонет профессионального креативного мышления; коммуникативный компонет профессионального креативного мышления; настойчивость (стремление) завершить креативный процесс созданием креативного продукта; эмоциональная регуляция эффективного протекания профессионального креативного мышления; темпоритмические характеристики протекания профессионального креативного мышления.

Теоретико-методологические основы организации исследования составили следующие работы ученых: Г.А. Берулавы, М.Н. Берулавы, В.Г. Малыш, А.В. Дружининой, М.И. Костенко, Е.В. Требунских, Н.В. Сплавской, Р.Г. Грачева, С.К. Вейкуть [1]; Г.А. Берулавы, В.Г. Малыш, Н.А. Струсевич, Р.Г. Грачева, С.К Вейкуть [2]; М.Н. Берулавы, Г.А. Берулавы, А.В. Дружининой, Н.В. Сплавской, Е.В. Ветрила, В.Г. Малыш, Р.Г. Грачева [3]; М.Н. Берулавы, Г.А. Берулавы, И.К. Барагуновой, Р.Г. Грачева [4]; А.А. Вагапова, С.А. Кушкина, Р.В. Козьякова [5]; Е.А. Валуевой, Н.М. Лаптевой, Н.А. Поспелова, Д.В. Ушакова [6]; Е.А. Валуева, Д.В. Ушаков [7]; Ю.П. Зинченко [8]; Ю.П. Зинченко, В.С. Собкина [9]; М.Е. Квасова, А.И. Квасовой, Р.В. Козьякова [10]; Р.В. Козьякова; [11; 12]; А.А. Крылов, Р.В. Козьяков [13; 14]; Е.К. Ксенюк, Р.В. Козьякова [15]; Е.К. Ксенюк, А.А. Крылова, Р.И. Намазова, Р.В. Козьякова [16]; С.А. Кушкина, Р.В. Козьякова [17]; С.А. Кушкин [18]; А.И. Минина, Р.В. Козьякова [19; 20]; И.А. Сиротина, Р.В. Козьякова [21; 22]; Д.В. Ушаков [23; 24].

В качестве сдерживающих рамок в проявлении креативности можно привести следующие:

1. *Эстетичность в проявлении профессионального креативного мышления*. Чувство прекрасного создает рамку в реализации креативных продуктов, они должны вызывать чувство восхищения у потребителей креативного продукта, а не вызывать отторжение (отталкивание, отвращение).

2. *Обучение собственным примером*. Демонстрация лидером (инициатором) проявления креативной деятельности эталонов в проявлении креативности. Позволяет усваивать верные эталоны поведения, что важно для формирования выработки индивидуальной стратегии креативной деятельности.

3. *Нормы научной школы (подхода), в рамках которого реализуется профессиональное креативное мышление*. Это позволяет придерживаться определенных традиций, закрепившихся в рамках определенной школы, и выступающих в качестве сдерживающего основания.

4. *Нравственность в проявлении креативности*. Соблюдение и демонстрация положительных нравственных установок, для потребителей креативного продукта, создает дополнительные факторы в формировании положительного нравственного имиджа креативного продукта, заражает других данной деятельностью и закладывает необходимые ориентиры в деятельности потребителей креативного продукта.

5. *Ориентация на пользу клиенту (потребителю креативного продукта)*. Акцентирование в процессе реализации (создании) креативного продукта на (подчеркивание) его полезность создает дополнительные факторы в важности и позитивном восприятии у потребителей креативного продукта.

6. *Системность в проявлении профессиональной креативной деятельности.* При системном подходе к организации креативной деятельности возможно использовать различные компоненты профессиональной креативной компетености, и даже при недостаточном развитии одного из факторов, за счет компенсации других факторов профессионального креативного мышления возможно добиться суммарной креативной эффективности, при реализации креативной компетентности.

7. *Осмысленность в проявлении креативности***.** Осознание смысла профессиональной креативной деятельности и формирование осмысленных действий позволяет экономить ресурсы профессионального креативного мышления и направлять их в верном направлении не растрачивая на пустяки и избегать эмоционального выгорания. Данная рамка во многом схожа с идеей Бога, в различных религиях, когда высший смысл (стремление к праведности, приближение к Богу и др).

8. *Постоянство (ритмичность) в проявлении реализации профессионального креативного мышления.* Лучше работать ритмично (в среднем темпе) не достигая профессионального (эмоционального) выгорания, чем работать в быстром ритме с большими перерывами на восстановление креативной деятельности (накопления ресурсов).

Несоблюдение выше перечисленных ограничений может способствовать развитию и реализации аномального профессионального мышления, в котором главной целью выступает причинение вреда окружающим для устранения конкурентов. А раз конкурентов нет, то я самый лучший и незаменимый, без меня весь креативный процесс остановится.

Выводы. В заключении можно представить следующие выводы.

В статье рассмотрена важность создания развивающей креативной среды, при организации профессиональной креативной действительности, способствующей выработке эффективной профессиональной креативной деятельности, которая обеспечивает профессиональную креативную компетентность у субъекта.

Дано уточнение понятия «искусственный интеллект», как важной сфере приложения профессионального креативного мышления, так изучение механизмов осуществления профессионального креативного мышления выступает моделью для разработки (реализации) систем искусственного интеллекта.

Выделены следующие проблемы в разработке систем искусственного интеллекта: использование феноменологического подхода, в то время важно использовать и онтологический подход, а лучшие при реализации креативной деятельность интегрировать онтологический и феноменологический подход; человеческий мозг превосходит мозг компьютера в эффективности, затрачивает меньше ресурсов на генерацию креативных продуктов и они могут создаваться быстрее и качественнее (отличаться большей глубиной в рассмотрении проблемы); компьютерный мозг работает преимущественно с

символьной информацией, а человеческий мозг преимущественно включает в профессиональную креативную деятельность готовые (усвоенные ранее и закрепившиеся в памяти алгоритмы (системы), реализации профессиональной креативной деятельности); у человека в процессе реализации креативной деятельности возможно возникновение побочного креативного продукта, который может иметь свою значимость в обществе, даже в некоторых случаях может иметь большую значимость (ценность), чем основной креативный продукт; линейная структура большинства систем искусственного интеллекта может уступить в многоуровневой гиперсети головного мозга человека, за счет этого возможно повышение производительности мозга человека, так как разные уровни гиперсети могут иметь разный вес в оказании влияния на протекание профессиональной креативной деятельности у креативного субъекта; изучение характера протекания креативной деятельности у человека и животных, позволяет выявлять эффекты (закономерности), которые возможно использовать при проектировании систем искусственного интеллекта или создании программ для электронных машин.

Выделены следующие компоненты обеспечивающие эффективное протекание профессионального креативного мышления: мотивационный; когнитивный; поведенческий более подробно охарактеризованные ранее.

Выделены сдерживающие рамки, позволяющие реализовывать креативность в позитивном русле: эстетичность; собственный пример; нормы научной школы; нравственность; ориентация на пользу (полезность); системность; осмысленность; постоянство в проявлении креативности.

Рассмотрены теоретико-методологические наработки исследователей, выступивших в качестве базы для организации исследования.

Важно отметить, что наряду с позитивной профессиональной креативностью (нормальной), может существовать негативная профессиональная креативность (аномальная), при которой креативный субъект достигает результатов не за счет себя, а за счет уничтожения конкурентов. А раз конкурентов нет, то я самый лучший и незаменимый, без меня весь креативный процесс остановится.

Литература:

1. Берулава, Г.А. Электронная система «Личный кабинет преподавателя» информационно-управленческой образовательной среды «Электронный университет»: учеб.-метод. пособие / Г.А. Берулава, М.Н. Берулава, В.Г. Малыш. – Сочи: Междунар. инновац. ун-т, 2021. – 85 с.
2. Берулава, Г.А. Электронная система «Канцелярия» информационно-управленческой образовательной среды «Электронный университет» / Г.А. Берулава, В.Г. Малыш. – Сочи: Междунар. инновац. ун-т, 2019. – 54 с.
3. Берулава, М.Н. Электронная система «Кафедры» информационно-управленческой образовательной среды «Электронный университет» / М.Н. Берулава, Г.А. Берулава, А.В. Дружинина. – Сочи: Междунар. инновац. ун-т, 2022. – 89 с.
4. Берулава, Г.А. Об инновационной управленческо-образовательной среде «Электронный университет» / Г.А. Берулава, В.Г. Малыш // Гуманизация образования. – 2020. – № 3. – С. 115-124
5. Вагапов, А.А. Влияние музыки на человеческий организм / А.А. Вагапов, С.А. Кушкин, Р.В. Козьяков // Социально-гуманитарные научные дискуссии в России и за рубежом: сб. науч. статей. – Москва: ПЕРО, 2025. – С. 437-443
6. Валуева, Е.А. Феномен инкубации и активация семантической сети / Е.А. Валуева, Н.М. Лаптева, Н.А. Поспелов // Культурно-историческая психология. – 2024. – Т. 20. – № 4. – С. 40-51
7. Валуева, Е.А. Творческие способности и инкубация: эффект Пуанкаре / Е.А. Валуева, Д.В. Ушаков // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 80-89
8. Зинченко, Ю.П. Новые направления исследований в психологическом институте / Ю.П. Зинченко // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15. – № 3. – С. 28-43
9. Зинченко, Ю.П. Л.С. Выготский: история будущего / Ю.П. Зинченко, В.С. Собкин // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2024. – Т. 47. – № 4. – С. 11-23
10. Квасов, М.Е. Особенности выгорания киберспортсменов: факторы риска и методы профилактики / М.Е. Квасов, А.И. Квасова, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-1. – С. 424-427
11. Козьяков, Р.В. Исторические аспекты и современные тренды психологии профессионального креативного мышления / Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 372-374
12. Козьяков, Р.В. Профессиональное креативное мышление в профессиональной деятельности креативного субъекта / Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-4. – С. 438-440
13. Крылов, А.А. Психология самопрезентации креативного субъекта / А.А. Крылов, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 6. – С. 234-239
14. Ксенюк, Е.К. Структурно-динамический подход в изучении профессионального креативного мышления в современном обществе / Е.К. Ксенюк, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-3. – С. 469-472
15. Ксенюк, Е.К. Креативный подход как средство преодоления манипулятивного воздействия / Е.К. Ксенюк, А.А. Крылов, Р.И. Намазов // Социально-гуманитарные научные дискуссии в России и за рубежом: сб. науч. статей. – Москва: Моск. инновац. ун-т, 2025. – С. 220-224
16. Кушкин, С.А. Креативное мышление как способ преодоления психологического стресса в актерской профессии / С.А. Кушкин, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 5. – С. 227-234
17. Кушкин, С.А. Специфика профессионального становления актера в современном театре / С.А. Кушкин // Современные научные достижения в сфере гуманитарных наук. – Сочи-Москва, 2025. – С. 81-83
18. Минин, А.И. Влияние технологий искусственного интеллекта на креативное мышление человека / А.И. Минин, Р.В. Козьяков // Психология творчества: традиции, инновации, перспективы: материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 105-летию со дня рождения Я.А. Пономарёва. – Москва: Ин-т психологии РАН, 2025. – С. 460-463
19. Минин, А.И. Психологические основы групповой креативной деятельности в условиях креативной ситуации / А.И. Минин, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 387-390
20. Сиротин, И.А. Психологическое восприятие субъектами деятельности искусства / И.А. Сиротин, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-4. – С. 470-473
21. Сиротин, И.А. Специфика психологического восприятия у лиц с различными предпочтениями в искусстве / И.А. Сиротин, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 5. – С. 116-121
22. Ушаков, Д.В. Социальный и эмоциональный интеллект: теоретические подходы и методы измерения / Д.В. Ушаков // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. – 2024. – № S1(116). – С. 144-152
23. Ушаков, Д.В. Технологии искусственного интеллекта в психологии / Д.В. Ушаков // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 182-189

УДК 159
кандидат педагогических наук, декан факультета
Общей и клинической психологии
Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна
Образовательное частное учреждение высшего образования
«Московская международная академия» (г. Москва);
аспирант Комолова Людмила Анатольевна
Образовательное частное учреждение высшего образования
«Московская международная академия» (г. Москва)

ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЖЕНЩИН-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ

Аннотация. В статье представлены результаты кросс-культурного эмпирического исследования ценностных ориентаций женщин-предпринимателей из России и Китая (N=162). Теоретический анализ раскрывает специфику формирования ценностей под влиянием социокультурных установок и отношения общества к женскому бизнесу в двух странах. Эмпирическая часть включает сравнительный анализ по 10 базовым шкалам методики Ш. Шварца. Выявлено, что при схожести мотивации достижения, российские женщины-предпринимательницы ориентированы на автономию и гедонизм, тогда как представительницы китайской культуры демонстрируют приверженность традициям и конформизму.

Ключевые слова: кросс-культурная психология, культурные традиции, ценностные ориентации, женское предпринимательство, Россия, Китай,

Annotation. The article presents the results of a cross-cultural empirical study of the value orientations of female entrepreneurs from Russia and China (N=162). Theoretical analysis reveals the specifics of value formation under the influence of socio-cultural attitudes and society's attitude towards women's business in the two countries. The empirical part includes a comparative analysis based on 10 basic scales of Sh. Schwartz's methodology. It was found that, despite similar achievement motivation, Russian women entrepreneurs are oriented towards autonomy and hedonism, while representatives of Chinese culture demonstrate commitment to traditions and conformism.

Key words: cross-cultural psychology, cultural traditions, value orientations, female entrepreneurship, Russia, China.

Введение. В условиях глобализации экономических процессовво всем мире понимание психологических основ деловой активности становится критически важным. Феномен женского предпринимательства представляет собой уникальное поле для исследования, так как наложение универсальных требований бизнеса на гендерные и национальные стереотипы создает сложную конфигурацию личностных черт. Несмотря на то, что рынок диктует единые правила игры, глубинные мотивы и ценности остаются культурно обусловленными [5; 8]. Женское предпринимательство, как в России, так и в Китае представляет собой значимый феномен, влияющий на социально-экономическое развитие обеих стран. Женское предпринимательство в Китае играет ключевую роль в социально-экономическом развитии, а китайские женщины-предприниматели в последние десятилетия значительно повлияли на национальную и мировую экономику [16]. Хотя Российская Федерация и отстает от развитых западных стран в мировых рейтингах женского предпринимательства [18], тем не менее, вклад женщин предпринимателей в экономическое благосостояние страны является существенным. В последние годы тема женского предпринимательства привлекает всё больше внимания ученых, особенно с учетом культурных и социально-экономических особенностей различных стран. Следует отметить, что, несмотря на растущий интерес к данной теме, понимание психологических особенностей женщин-предпринимателей в этих странах остается достаточно фрагментарным. Данное исследование направлено на выявление общих тенденций и отличий в ценностно-смысловой сфере женщин-предпринимателей, связанных с национальными и культурными особенностями стран.

Изложение основного материала статьи. Ценностные ориентации личности формируются в процессе социализации, интериоризируя нормативные требования общества. Согласно концепции Г. Хофстеде, культура представляет собой «коллективное программирование ума» [15]. Для предпринимательства критически важными в рамках концепции Г. Хофстеде являются такие измерения как «Индивидуализм/Коллективизм» и «Избегание неопределенности». В индивидуалистических культурах «Я» определяется через личные достижения, в то время как в коллективистских культурах личность определяется через принадлежность к группе, трансформируя бизнес в форму служения интересам семьи [1; 19]. Современный Китай в этом контексте представляет собой модель коллективистской культуры.

Китайская модель социализации базируется на этике конфуцианства. Влияние культуры здесь проявляется через принцип «Гуаньси» (Guanxi). Принцип *гуаньси* основан на идеях Конфуция о структуре семейных, иерархических и дружеских отношений в обществе и включает необходимость негласных взаимных обязательств, взаимности и доверия [9]. Согласно этому принципу успех невозможен без поддержания социальной гармонии [12], причем *гуаньси* – это не просто «связи» или «знакомства», как часто переводят. Это глубокая система взаимных обязательств, доверия и поддержки между людьми. По сути, это не всегда очевидная сеть личных отношений, на которой держится многое в китайском обществе, в том числе социальный порядок и экономическая структура. Принцип *гуаньси* считается важным во всех сферах жизни в Китае: от политики и бизнеса до регуляции межличностных отношений. Причем в бизнесе это проявляется в том, ччто сделки заключаются не с компаниями, а с людьми и для того, чтобы обсуждать контракты надо либо стать «своим человеко», либо быть родственником или членом семьи [14].

Другим, не менее важным принципом китайской культуры является принцип «Мяньцзы» (miànzi – «лицо», престиж). Очень важно не только иметь связи, но и сохранять лицо – свою репутацию и достоинство. Страх «потери лица» регулирует поведение, а предпринимательская активность женщин часто является формой «семейного коллективизма» [7].

Россия с точки зрения дихотомии Г. Хофстеде, занимает промежуточное положение меду индивидуалистической и коллективисткой культурами [3; 4]. Это связано с глубокими социальными изменениями, которые, по мнению Е.Г. Ясина привели к сдвигу от преимущественно коллективистского общества к сдвигу сторону «атомизированного индивидуализма», что проявляется в необходимости опоры на собственные силы, с акцентом на ценность «Самостоятельности» [11]. При этом двойная нагрузка (быт/работа) и высокие требования к внешности к женщинам-предпринимателям в России создают конфликт, который зачастую разрешается через гедонистические установки [9].

В целом отношение общества к женщине-предпринимателю выступает важным фактором формирования ценностей. Так, в России бизнес традиционно считается мужской сферой деятельности и женщины сталкиваются с эффектом «стеклянного потолка» – невидимым барьером, который не позволяет им подняться выше определённого уровня в иерархии. Исторически сложившийся в 90-е годы тип «вынужденного предпринимательства» трансформировался, но социальное ожидание, что женщина должна в первую очередь быть «хранительницей очага», создает ролевой конфликт [9].

В российской научной традиции изучение женского предпринимательства прошло эволюцию от социологического анализа «челночной торговли» 90-х годов до психологической феноменологии современного бизнеса. Исследования А.Л. Журавлева и В.П. Познякова [1; 6] выделяют специфический для России тип «вынужденного предпринимательства», трансформировавшийся в 2010-е годы. Если раньше доминирующим мотивом было выживание семьи в условиях аномии, то современные работы (Н.Ю. Уткина) [9] фиксируют сдвиг к мотивации «возможности» (opportunity entrepreneurship). Женщины все чаще рассматривают бизнес как способ эмансипации, позволяющий преодолеть «стеклянный потолок» корпоративной карьеры и обрести финансовую независимость.

При этом одной из центральных тем российских исследований остается конфликт ролей «работа – семья». Отечественные психологи отмечают высокую стрессогенность бизнеса для женщин из-за отсутствия институциональной поддержки и давления патриархальных стереотипов, предписывающих женщине приоритет семейных обязанностей. В ответ на это формируются специфические копинг-стратегии, среди которых ведущими являются отказ от делегирования («я сама»), перфекционизм и усиление маскулинных черт характера при сохранении внешней феминности [9].

В исследованиях женского предпринимательства в Китае (D. Ahlstrom, G. Bruton, А.Б. Синельников) внимание, в первую очередь, акцентируются на уникальном сочетании коммунистического наследия (идеология равенства полов эпохи Мао) и возрождающихся традиций. В отличие от западной модели, где бизнес часто противопоставляется семье, китайские исследователи описывают модель «семейного предпринимательства». Женщина-предприниматель в Китае часто выступает как управляющий семейными активами или партнер мужа. Успех женщины легитимизируется через призму блага семьи: ее доход – это вклад в образование детей и заботу о престарелых родителях. Однако существует жесткая грань в соответствии с которой успех приемлем только до тех пор, пока он не угрожает авторитету мужа или старших родственников. Китаянки вынуждены балансировать между образом «железной леди» в бизнесе и покорной жены дома, чтобы избежать социальной стигматизации [7; 12].

Ключевым фактором успеха в китайских исследованиях называется социальный капитал (*гуаньси*). Женщины эффективно используют «мягкую силу» для построения сетей доверия, которые в Китае заменяют формальные институты права. Однако исследователи отмечают, что доступ к кредитованию и крупным государственным контрактам для женщин в Китае по-прежнему сложнее, чем для мужчин, что выталкивает их в сектор электронной коммерции (Alibaba, Taobao), где гендерные различия стираются.[17].

Сравнительный теоретический анализ по двум странам позволяет выделить ключевые векторы различий, влияющие на ценностную сферу. Это, во-первых, *отношение к риску*. Российские исследования показывают, что женщины-предприниматели часто действуют «вопреки» обстоятельствам, демонстрируя высокую толерантность к неопределенности и риску (гедонистический риск) [22]. В китайских работах подчеркивается прагматизм и осторожность: риск допускается только если он не угрожает безопасности клана [21]. Второе отличие связано с *отношением к лидерству*. В России женщина-лидер часто вынуждена доказывать свою компетентность в борьбе со стереотипами [10; 22]. В Китае лидерство женщины воспринимается спокойнее, если оно реализуется в рамках малого и среднего бизнеса и не претендует на политическое влияние, сохраняя внешние атрибуты скромности [21]. И третье различие напрямую связано с *культурной спецификой* двух стран. Ученые отмечают, что российская модель тяготеет к западным ценностям индивидуализма и автономии (бизнес для себя) [22]. Китайская модель демонстрирует устойчивый коллективизм, где самореализация неразрывно связана с выполнением социальных обязательств (бизнес «для своих») [21].

Таким образом, теоретический анализ показывает, что при внешней схожести экономических ролей, психологическое содержание предпринимательской деятельности в России и Китае различно. Разные культурно-исторические контексты России и Китая, разное отношение к женщинам в бизнесе неизбежно проявляется в специфике ценностно-смысловой сферы женщин-предпринимателей из России и Китая. Для изучения этих особенностей было организовано и проведено наше исследование. Цель исследования была определена как выявление общего и особенного в профиле ценностных ориентаций женщин-предпринимателей России и Китая. Гипотезой исследования выступило предположение о специфике ценностных ориентаций женщин-предпринимателей из России и Китая.

В исследовании приняло участие 162 женщины, владелицы мелкого и среднего бизнеса (магазин, парикмахерская, салоны красоты, HR компании и др.). Из них 97 женщин из России (Москва, СПб) и 65 представительниц бизнеса из Китая (Пекин, Шанхай). Средний возраст респондентов 36,4 года и 35,8 лет, соответственно. Выборка формировалась методом «снежного кома», опрос проводился в он-лайн формате.

Для выявления структуры ценностей женщин-предпринимателей была использована методика «Профиль ценностей личности» (PVQ – Portrait Values Questionnaire) израильского ученого Ш. Шварца [20]. Опросник основан на теории универсальных ценностей, согласно которой у всех людей есть схожие мотивационные потребности, которые проявляются в виде определённых ценностей. Эти ценности влияют на поведение, выбор профессии, стиль общения и отношение к изменениям. В опроснике 40 пунктов, и респондент оценивает, насколько описанные в утверждениях типы людей похожи на него самого. Например: «*Он думает, что лучше всего поступать в соответствии с установившимися традициями. Для него важно соблюдать обычаи, которые он усвоил*» «*He thinks it is best to do things in traditional ways. It is important to him to keep up the customs he has learned*». Или «*Он всегда хочет быть тем, кто принимает решения. Ему нравится быть лидером*». «*He always wants to be the one who makes the decisions. He likes to be the leader*». Для оценки используется 6-ти бальная шкала Лайкерта: от 1 (Совсем не похож на меня) до 6 (Очень похож на меня).

Для русскоязычной выборки опросник предлагался в в адаптации В.Н. Карандышева [2]. Для китайских респондентов использовалась оригинальная англоязычная версия опросника PortraitValuesQuestionnaire (40-item ver) [20]. Использование англоязычной версии опросника связано с тем, что в известной нам литературе не было найдено информации относительно адаптации этого опросника для говорящих на китайском языке респондентов.

Все респонденты женщины-предприниматели из Китая в совершенстве владеют английским языком (это условие было одним из критериев включения в выборку исследования). Однако, для уточнения результатов опроса, был рассчитау коэффициент надежности альфа-Кронбаха. Его значение для hусскоговорящей выборка (0,82) и китайской выборки (0,79) говорят о высокой надежности полученных данных.

Графически результаты исследования представлены на рис. 1.

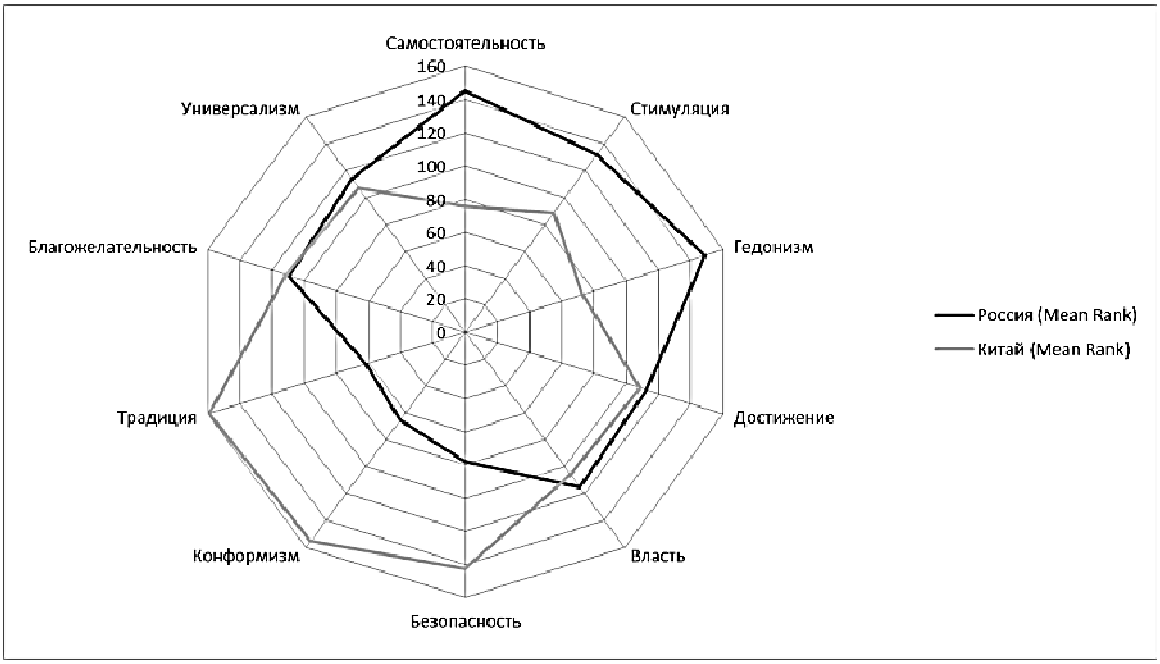


Рисунок 1. Профиль ценностей для Российских и китайских женщин-предпринимателей

Диаграммы на рис. 1 свидетельствуют о том, что профили ценностей представительниц российского и китайского бизнеса имеют разную конфигурацию: со сдвигом в сторону ценностей самостоятельности и стимуляции для российских женщин и со сдвигом в сторону конформизма и традиций для китайских.

Для уточнения результатов качественного анализа был использован сравнительный анализа данных использовался критерий Манна-Уитни. Его результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Различия в ценностных ориентациях российских и китайских женщин-предпринимателей (критерий Манна-Уитни)

№	Ценности	Россия (средний ранг)*	Китай (средний ранг)	U-критерий	Уровень значимости
1	Самостоятельность	**145.40**	75.60	2156.0	**< 0.001****
2	Стимуляция	**132.15**	88.85	3613.5	**0.002**
3	Гедонизм	**148.50**	72.50	1815.0	**< 0.001**
4	Достижение	112.40	108.60	5840.0	0.658
5	Власть	115.30	105.70	5521.5	0.342
6	Безопасность	78.20	**142.80**	2442.0	**< 0.001**
7	Конформизм	65.40	**155.60**	1034.0	**<0.001**
8	Традиция	62.10	**158.90**	671.0	**< 0.001**
9	Благожелательность	109.50	111.50	5940.0	0.845
10	Универсализм	113.80	107.20	5702.5	0.512

**Примечание. Более высокий средний ранг указывает на более высокую выраженность признака.*
***Выделены статистически значимые различия*

Данные Таблицы 1 свидетельствуют как о наличии различий ценностей женщин-предпринимателей в разных культурах, так и об их отсутствии. Остановимся сначала на, том, что делает женщин-предпринимателей похожими друг на друга. Так, отсутствие различий по шкалам «Достижение» и «Власть» ($p>0.050$) подтверждает, что требования рынка универсальны и женщины в обеих странах мотивированы успехом и влиянием, что позволяет им преодолевать гендерные стереотипы. Также отсутствуют статистические значимые различия по ценностям благожелательности и универсализма, что отражает направленность женщин на поддержание и сохранение благополучия людей, с которыми они находятся в близких контактах, на их терпимость по отношению к близким людям. В данном случае отсутствие различий отражает одинаковое понимание исторически сложившейся ролевой функции женщины как «берегини», хранительницы домашнего очага в широком смысле этого слова.

Однако выявлены и статистически значимые различия. Так, россиянки демонстрируют более высокие показатели «Самостоятельности», «Стимуляции» и «Гедонизма». Можно предположить, что в условиях, где общество скептически относится к женскому бизнесу [7], предпринимательство становится формой эмансипации, высокий «Гедонизм» и склонность к «Стимуляции» компенсирует стресс и отсутствие институциональной поддержки [13].

Анализ данных также показал, что китаянки демонстрирую более высокие баллы по шкалам конформизма традиций и безопасности. Доминирование «Конформизма» и «Традиции» ($p<0.001$) у китаянок объясняется необходимостью вписывать свой бизнес в жесткую социальную структуру (принцип *гуаньси)*. Следует отметить, что высокие показатели по шкале безопасности позволяют предположить, что женское предпринимательство в Китае воспринимается не как личный бунт, а как вклад в безопасность семьи, что вполне согласуется с теорией о коллективистской природе китайского бизнеса [12].

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать следующие выводы:

1. Существует универсальное ядро ценностей женщин-предпринимателей (Достижение, Власть, Благожелательность и Универсализм), не зависящее от культурной принадлежности и обусловленное как требованиями деятельности, так и

собственно ролью женщины в обществе и необходимостью баланса между работой и семьей.

2. Российские женщины-предприниматели сталкиваются с более выраженными гендерными стереотипами и консервативными установками, что создает дополнительные барьеры для их предпринимательской деятельности. В этом контексте российская модель женского предпринимательства является индивидуалистически-гедонистической. Она формируется как ответ на необходимость личного преодоления среды и стремление к автономии.

3. Китайские женщины-предприниматели в бизнесе активно используя семейный и социальный капитал, что позволяет обозначить китайскую модель женского предпринимательства как коллективистски-прагматичную, которая характеризуется интеграцией деловой активности в традиционную структуру социальных отношений, и опирается на конформизм и безопасность.

Таким образом, исследование показало, что культурная специфика, вытекающая из этого, специфика отношения общества к женщинам предпринимателям формирует у них различные ценностные ориентации. И если для женщин предпринимателей в России вектор мотивационной направленности определяется в большей степени стратегией индивидуализации, а бизнес рассматриваетсякак способ отделиться от среды и обрести самостоятельность, то для китаянок в большей степени бизнес является способом укрепления положения в социуме, но в рамках существующих традиций.

Литература:

1. Журавлев, А.Л. Психология российского предпринимательства: монография / А.Л. Журавлев, В.П. Позняков. – Москва: Ин-т психологии РАН, 2012. – 350 с.
2. Карандашев, В.Н. Методика Шварца для изучения ценностей личности: концепция и методическое руководство / В.Н. Карандашев. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 70 с.
3. Лебедева, Н.М. Ценности культуры и развитие общества / Н.М. Лебедева. – Москва: Изд. дом ГУ ВШЭ, 2007. – 527 с.
4. Лебедева, Н.М. Культура как фактор общественного прогресса / Н.М. Лебедева, А.Н. Татарко. – Москва: Юстицинформ, 2009. – 408 с.
5. Мацумото, Д. Психология и культура / Д. Мацумото; пер. с англ. А. Кутузовой [и др.]. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 718 с.
6. Позняков, В.П. Социально-психологические особенности российских предпринимателей – мужчин и женщин / В.П. Позняков // Известия Иркутского государственного университета. Серия: Психология. – 2015. – Т. 14. – С. 31-50
7. Синельников, А.Б. Трансформация семьи и развитие предпринимательства в Китае / А.Б. Синельников // Социологические исследования. – 2015. – № 6. – С. 88-95
8. Триандис, Г.К. Культура и социальное поведение / Г.К. Триандис; пер. с англ. В.А. Соснина. – Москва: Форум, 2007. – 384 с.
9. Уткина, Н.Ю. Объективные и субъективные факторы развития женского предпринимательства в России / Н.Ю. Уткина // Женщина в российском обществе. – 2017. – № 1(82). – С. 17-28
10. Шварц, Ш. Культурные ценностные ориентации: природа и следствия национальных различий / Ш. Шварц // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – 2008. – Т. 5. – № 2. – С. 37-67
11. Ясин, Е.Г. Культура и инновации: к постановке проблемы / Е.Г. Ясин, Н.М. Лебедева // Форсайт. – 2009. – Т. 3. – № 2. – С. 16-26
12. Ahlstrom, D. Entrepreneurship in China: An overview / D. Ahlstrom, G.D. Bruton // Asia Pacific Journal of Management. – 2010. – Vol. 27. – № 1. – P. 1-9
13. Deci, E.L. Hedonia, Eudaimonia, and Well-Being: An Introduction / E.L. Deci, R.M. Ryan // Journal of Happiness Studies. – 2008. – Vol. 9. – № 1. – P. 1-11
14. Gold, T. Social Connections in China: Institutions, Culture, and the Changing Nature of Guanxi / T. Gold, D. Guthrie, D. Wank. – Cambridge: Cambridge University Press, 2002. – 298 p.
15. Hofstede, G. Culture's Consequences: Comparing Values, Behaviors, Institutions and Organizations Across Nations / G. Hofstede. – Thousand Oaks: Sage Publications, 2001. – 596 p.
16. Jiang, Y. Women entrepreneurship in China: A bibliometric literature review and future research agenda / Y. Jiang, Z. Jiang, Z. Chen // Journal of Business Research. – 2024. – Vol. 177.
17. Li, C. Gender Role Characteristics and Entrepreneurial Self-Efficacy: A Comparative Study of Female and Male Entrepreneurs in China / C. Li, D. Bilimoria, Y. Wang, X. Guo // Frontiers in Psychology. – 2020. – Vol. 11. – DOI: https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.585803
18. Martynova, S. Women's Entrepreneurship in the Innovative Regions of Russia in the Mirror of Qualitative Sociological Research / S. Martynova, P. Sazonova // European Research Studies Journal. – 2018. – Vol. 21. – № 4. – P. 843-858
19. Ryan, R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. – № 1. – P. 68-78
20. Schwartz, S.H. Universals in the content and structure of values: Theoretical advances and empirical tests in 20 countries / S.H. Schwartz // Advances in Experimental Social Psychology. – 1992. – Vol. 25. – P. 1-65
21. Shi, H. Characteristics of Chinese women entrepreneurs / H. Shi // Journal of Chinese Entrepreneurship. – 2005. – Vol. 1. – № 1. – P. 55-66
22. Tatarko, A.N. Individual social capital and the implementation of entrepreneurial intentions: The case of Russia / A.N. Tatarko, P. Schmidt // Asian Journal of Social Psychology. – 2016. – Vol. 19,. – № 1. – P. 76-85

УДК 159.9.072
кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития личности имени академика РАО В.С. Мухиной Беловол Елена Владимировна
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);
доцент кафедры психологии и педагогики
Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы (РУДН) (г. Москва);
доцент факультета общей и клинической психологии кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой Шурупова Елена Юрьевна
Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия» (г. Москва);
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (г. Москва);
аспирант Мишутин Денис Олегович
Образовательное частное учреждение высшего образования «Московская международная академия» (г. Москва)

АДАПТАЦИЯ И ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ШКАЛЫ «ИЗМЕРЕНИЕ ОНЛАЙН РАСТОРМОЖЕННОСТИ» ДЖ. СТЮАРТ И Р. СКОТТ

Аннотация. В статье представлены результаты адаптации на русскоязычной выборке англоязычной методики «Измерение онлайн-расторможенности» (Measure of Online Disinhibition) Дж. Стюарт и Р. Скотт. Актуальность исследования обусловлена необходимостью валидного и надежного инструментария для изучения феномена снижения психологических барьеров в цифровом пространстве (эффект Дж. Сулера). В ходе исследования (N= 372) была проведена процедура прямого и обратного перевода 12 пунктов шкалы, оценка факторной структуры опросника и внутренней согласованности. Эксплораторный факторный анализ выявил одно факторную структуру методики, что соответствует авторской версии. Русскоязычная версия методики показала высокие психометрические характеристики (α Кронбаха = 0.81) и может быть рекомендована для использования в исследовательских целях.

Ключевые слова: онлайн расторможенность, киберпсихология, психометрические характеристики, адаптация методики, надежность, валидность, однофакторная модель.

Annotation. This article presents the results of adapting J. Stuart and R. Scott's English-language Measure of Online Disinhibition scale to a Russian-speaking sample. The relevance of the study is due to the need for valid and reliable tools to study the phenomenon of reduced psychological barriers in digital space (the Suler effect). During the study (N= 372), a direct and reverse translation of the 12-point scale was carried out, and the factor structure of the questionnaire and internal consistency were assessed. Exploratory factor analysis revealed a single-factor structure of the methodology, which corresponds to the author's version. The Russian-language version of the methodology showed high psychometric characteristics (Cronbach's α = 0.81) and can be recommended for use in research.

Key words: online disinhibition, cyberpsychology, psychometric characteristics, methodology adaptation, reliability, validity, single-factor model.

Введение. Интернет открыл новое социальное пространство для общения и, соответственно, в этом пространстве формируются свои правила и нормы, регулирующие способы поведения как приемлемые, так и неприемлемые [2]. Большинство людей достаточно сдержаны в онлайн пространстве, однако часть пользователей чувствуют свою полную раскованность, что приводит к ослаблению и даже к игнорированию социальных и поведенческих ограничений при общении в цифровой среде [7]. Исследования в данной области показали, что Интернет обладает радом особенностей, которые могут способствовать тому, что некоторые люди могут действовать, думать и чувствовать по-разному в Интернете по сравнению с личным общением, они могут быть менее сдержаны, более экспрессивны, чем в реальной жизни. Джоном Сулером (John Suler) данный феномен был назван «*эффектом онлайн расторможенности*» (online disinhibition effect), который проявляется в устранении личных ограничений в цифровой среде [5]. Автор предположил, что в основе такого поведения лежит механизм снижения психологических барьеров, обусловленный особенностями цифровой среды, среди которых Дж. Сулер выделяет такие как:

- ✓ *диссоциативная анонимность* (Dissociative Anonymity) – возможность скрыть свою личность в цифровой среде;
- ✓ *невидимость* (Invisibility) – физическая скрытость в прямом значении того слова: у пользователя есть возможность остаться «невидимкой»;
- ✓ *асинхронность* (Asynchronicity) – онлайн взаимодействие не обязательно должно происходить в режиме реального времени, и это означает, что задержка во времени между отправкой сообщения и получением ответа позволяет не сталкиваться с немедленной реакцией собеседника;
- ✓ *солипсическая интроекция* (Solipsistic Introjection) – взаимодействие с другими в цифровом пространстве может происходить в виде интернализованных нарративов, которые могут быть далеки от объективной реальности. Собеседник, в данном случае, становится персонажем внутреннего мира пользователя, он наделяется воображаемыми чертами и общение воспринимается как диалог с самим собой, что значительно снижает психологические барьеры;
- ✓ *диссоциативное воображение* (Dissociative Imagination) – связано со спецификой восприятия себя и других в сети. Пользователи могут воспринимать киберпространство как вымышленный мир, отдельный от реальности, при этом считается, что правила реального мира здесь не действуют, и после выхода из сети ответственность за поступки в сети исчезает (эффект «game over»);
- ✓ *минимизация статуса и авторитета* (Minimization of Status and Authority) – связана с тем, что цифровая среда дает возможность всем пользователям представляться друг другу на равных. В этом пространстве отсутствуют традиционные маркеры статуса (одежда, язык тела, окружение и пр.), что создает иллюзию равенства и позволяет людям свободнее общаться с авторитетными фигурами или вести себя вызывающе, не боясь наказания.

В соответствии с вышеизложенным Дж. Сулер предположил, что такие особенности цифровой среды создают особые межличностные контексты, которые позволяют скрыть личную идентичность, коммуникация не требует взаимодействия в режиме реального времени лицом к лицу, реальность может быть искажена, а социальные правила, обязанности и иерархия офлайн-контекста может нарушаться. При этом Дж. Сулер не рассматривает эффект онлайн растормаживания однозначно отрицательным и считает, что он (эффект) может проявляться в двух формах. *Доброкачественное растормаживание* (Benign Disinhibition), проявляется в том, что пользователям в цифровой среде легче делиться личными переживаниями, проявлять эмпатию, легче сближаться и помогать другим, что позволяет рассматривать такую форму растормаживания как определенный способ самопознания и личностного роста. При этом на противоположном полюсе растормаживания находится *токсичное растормаживание* (Toxic Disinhibition), которое проявляется в грубости, агрессии, ненависти по

отношению к другим, может быть связано с посещением «темных» мест интернета (порнография, насилие). Конечно, такое поведение в цифровой среде не способствует личностному росту пользователя [5].

Изложение основного материала статьи. В современной психологии эта работа Джона Сулера рассматривается как фундаментальная для понимания киберпсихологии. Она объясняет, почему вполне адекватные люди могут превращаться в «троллей» или, наоборот, «раскрывать душу» незнакомцам в сети. Основной вывод, к которому приходит автор, заключается в том, что Интернет не делает пользователей ни фальшивыми, ни истинными, он просто создает специфические условия, которые активируют определенные грани психики каждого отдельного человека.

Выявленный и описанный Дж. Сулером эффект онлайн растормаживания не мог не привести к целой серии эмпирических исследований данного феномена, что в свою очередь потребовало создания соответствующего измерительного инструмента.

Одним из первых измерительных инструментов для диагностики эффекта расторможенности была «Шкала онлайн расторможенности» (Online Disinhibition Scale), разработанная Р. Удрисом. Опросник состоит из 11 пунктов и измеряет две переменные, выделенные Дж. Сулером: доброкачественное растормаживание (Benign Disinhibition), связанное с раскрытием эмоций, помощью другим людям (*Интернет анонимен, поэтому мне легче выражать свои истинные чувства или мысли),* и токсичное растормаживание (Toxic Disinhibition), которое проявляется в грубости и угрозах (*В Интернете нет правил, поэтому можно делать все, что угодно* или *Легко писать оскорбительные вещи в Интернете, потому что это не влечет за собой никаких последствий*) [6].

Другой методикой является Шкала, разработанная Чеунгом с коллегами (2020), которая измеряет факторы цифровой среды, способствующие онлайн расторможенности [1]. В опроснике 23 пункта, которые измеряют шесть факторов цифровой среды. Ниже приведены примеры пунктов опросника (Таблица 1).

Таблица 1

Примерны пунктов опросника Чеунга (Многомерная шкала факторов онлайн расторможенности)

Фактор среды	Пример пункта
Диссоциативная анонимность	*Я чувствую себя анонимным в онлайн-среде*
Невидимость	*Другие не видят меня в онлайн-среде*
Асинхронность	*Мне не нужно сразу отвечать другим в онлайн-среде*
Солипсическая интроекция	*Я интерпретирую сообщения других людей в соответствии со своими ожиданиями во время общения в Интернете*
Диссоциативное воображение	*Онлайн-среда – это воображаемый мир*
Минимизация статуса и авторитета	*В онлайн-среде я чувствую себя свободным от реальных авторитетов*

Авторы продемонстрировали удовлетворительные психометрические характеристики опросника, и подтвердили пригодность шестифакторной модели. Однако, нам кажется, что для диагностики шести независимых факторов 23 пунктов может быть недостаточно. Поэтому, а также в связи с тем, что для наших дальнейших исследований необходима диагностики степени склонности к онлайн расторможенности, то для адаптации на русскоговорящей выборки был выбран опросник «Измерение онлайн расторможенности» (Measure of Online Disinhibition – MOD) Дж. Стюарт и Р. Скотт [4].

В отличие от подходов, которые рассматривают онлайн расторможенность как совокупность разнонаправленных поведенческих исходов (токсичное vs доброкачественное), авторы рассматривают растормаживание как единый психологический механизм (снижение сдержанности) и то, как человек себя поведет в итоге (станет добрее или злее) является следствием, а не самим механизмов. Поэтому шкала MOD (*Measure of Online Disinhibition*) из 12 пунктов разрабатывалась как одномерная, измеряющая только одну переменную – склонность к онлайн расторможенности.

Актуальность данного исследования связана с тем, что, несмотря на активное развитие киберпсихологии, в России, наблюдается дефицит компактных, надежных и валидных инструментов для диагностики данного конструкта. Существующие методики либо громоздки, либо не имеют опубликованных данных о психометрической адаптации. Таким образом, цель нашего исследования заключалась в адаптации именно этой методики на русскоязычной выборке и проверке ее психометрических характеристик.

В исследовании приняли участие 372 респондента. Средний возраст респондентов 24,5 года, стандартное отклонение ± 4, 2 года. В выборке 45% мужчин и 55% женщин. Все респонденты являются активными пользователями социальных сетей. Выборка формировалась методом «снежного кома» в российском сегменте Интернета.

Оригинальная методика состоит из 12 утверждений, которые оцениваются по шкале Лайкерта (от 1 = «Полностью не согласен» до 5 = «Полностью согласен»). Процесс адаптации включал следующие этапы:

1. Прямой перевод пунктов на русский язык двумя независимыми экспертами (психологами со знанием английского языка).
2. Согласование версий и создание прототипа русскоязычной шкалы.
3. Обратный перевод (Back-translation) носителем английского языка, не знакомым с оригиналом, для проверки точности смысловой передачи.
4. Интервью с фокус группой (N=20) для проверки понятности формулировок.

В результате была сформирована финальная русскоязычная версия методики (Таблица 2).

Анализ надежности по внутренней согласованности показал высокие результаты. Показатель надежности α Кронбаха равен 0,81 (ω МакДональда = 0.82), что свидетельствует о высокой надежности шкала в целом. При этом анализ отдельных пунктов опросника не выявил ни одного пункта, удаление которого увеличило бы общую надежность. Это подтверждает, что пункты шкалы обладают высокой когерентностью и надежно измеряют единый конструкт.

Таблица 2

Пункты методики «Измерение онлайн расторможенности» (Measure of Online Disinhibition) (оригинал и адаптированный перевод)

№	Оригинальный пункт (English)	Адаптированный перевод (Russian)
1	I act differently online than I do offline	В интернете я веду себя иначе, чем в реальной жизни
2	I act tougher on the Internet than I do face-to-face	В интернете я веду себя более решительно, чем при личном общении
3	I am less cautious about what I say online than about what I say in person	В сети я менее осторожен(на) в своих высказываниях, чем при личном общении
4	I am more assertive online than I am offline	В интернете я более уверен(а) в себе, чем в реальной жизни
5	I am more competitive online than I am offline	В сети я более склонен(а) к соперничеству, чем в реальной жизни
6	I am more confident online than I am offline	В интернете я чувствую себя увереннее, чем в реальной жизни
7	I am more outgoing online than I am offline	В сети я более общителен(на) и открыт(а), чем в реальной жизни
8	I am more able to discuss controversial issues online than I am in person	Мне легче обсуждать спорные/острые темы онлайн, чем при личной встрече
9	I find communicating with others easier on the internet than in person	Мне проще общаться с людьми в интернете, чем при личной встрече
10	I make friends more easily online than I do offline	Мне легче заводить друзей в интернет, чем в реальной жизни
11	I say things on the internet that I would not say in person	В интернете я говорю то, что не сказал(а) бы человеку при личном общении
12	My behaviours online are less restricted than in person	Мое поведение в сети менее сдержанно, чем при личном общении

Анализ конструкной валидности методики. Для проверки гипотезы о гомогенности конструкта был проведен конфирматорный факторный анализ. Тестировалась модель, в которой все 12 пунктов являются проявлениями единственного латентного фактора – онлайн расторможенности.

Глобальные индексы пригодности. В ходе анализа однофакторная модель продемонстрировала высокие показатели соответствия эмпирическим данным, подтверждая правомерность использования однофакторной структуры. Индексы пригодности для модели представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Индексы пригодности однофакторной модели методики «Измерение онлайн расторможенности» (MOD)

Индекс	Полученное значение	Критерий хорошего соответствия	Интерпретация
$\chi 2$/df	2,3	< 3.0	Отличное соответствие
CFI	0.964	> 0.95	Высокая точность модели
TLI	0.958	> 0.95	Высокая точность модели
RMSEA	0.052	< 0.06	Хорошая аппроксимация
SRMR	0.038	< 0.05	Низкий уровень остатков

Данные, представленные в таблице хорошо согласуются с выводами Stuart & Scott (2021), которые в своем исследовании также получили подтверждение однофакторной структуры (CFI = 0,96, RMSEA = 0,07).

Однако, для уточнения конструктной валидности русскоязычной версии методики *Measure of Online Disinhibition* был еще раз проведен конфирматорный факторный анализ с выделением двух факторов. Тестирование моделей проводилось в среде AMOS. Были протестированы две конкурирующие модели: однофакторная, в рамках которой предполагается, что все 12 пунктов опросника нагружают единый латентный фактор и двухфакторная модель, которая предполагает разделение пунктов опросника на два фактора – доброкачественное и токсичное растормаживание (в соответствии с теоретической моделью Дж. Сулера).

Сравнение моделей. Результаты оценки индексов пригодности представлены в Таблице 4.

Таблица 4

Индексы пригодности тестируемых моделей (N=372)

Модель	$\chi 2$	df	p	$\chi 2$/df	CFI	TLI	RMSEA (90% CI)	SRMR	AIC
Модель однофакторная	124.15	54	<.001	2.3	0.964	0.958	0.052 [0.044; 0.066]	0.038	206.15
Модель двухфакторная	845.32	53	<.001	15.95	0.68	0.61	0.181 [0.170; 0.192]	0.142	925.32

Примечание:
CFI – сравнительный индекс пригодности; TLI – индекс Такера-Льюиса;
RMSEA – корень среднеквадратической ошибки аппроксимации;
SRMR – стандартизированный корень среднеквадратического остатка;
AIC – информационный критерий Акаике.

Анализ данных таблицы показывает явное предпочтение однофакторной модели перед двухфакторной. Так, показатели двухфакторной модели демонстрируют неудовлетворительное соответствие данным. Значения CFI (0.68) и TLI (0,61) находятся значительно ниже допустимого порога (0,90), а значение RMSEA (0,181) существенно превышает критический уровень (0,10). Это свидетельствует о том, что конструкт «онлайн расторможенность» не является монолитным, и попытка

объединить просоциальные и антисоциальные проявления в одну шкалу приводит к потере валидности.

На фоне показателей двухфакторной модели, однофакторная модель продемонстрировала высокие показатели соответствия эмпирическим данным. Значение $\chi 2/df=2,3$ находится в диапазоне отличного соответствия (< 3.0). Индексы CFI (0,964) и TLI (0,958) свидетельствуют о высокой точности модели. Показатель RMSEA составил 0,052, что указывает на хорошую аппроксимацию. Информационный критерий Акаике (AIC) для однофакторной модели (206.15) значительно ниже, чем для двухфакторной (925.32), что подтверждает предпочтительность однофакторного решения.

Результаты факторного анализа (локальные параметры модели). Все 12 пунктов методики показали статистически значимые ($p<.001$) и высокие нагрузки на общий фактор. Это свидетельствует о том, что утверждения о токсичности так же как и утверждения о доброкачественности являются индикаторами одного и того же процесса онлайн расторможенности, а именно – эффект освобождение в цифровом пространстве от социальных ограничений. Ниже представлена таблица факторных нагрузок для однофакторной модели, в которой предполагается, что все пункты являются индикаторами единого латентного конструкта «Снижение сдержанности».

Таблица 5

Параметры однофакторной измерительной модели методики «Измерение онлайн расторможенности» (MOD)

№	Пункт опросника	Нагрузка	R2
1	В интернете я веду себя иначе, чем в реальной жизни	0.74	0.55
2	В интернете я веду себя более решительно, чем при личном общении	0.68	0.46
3	В сети я менее осторожен(на) в своих высказываниях, чем при личном общении	0.76	0.58
4	В интернете я более уверен(а) в себе, чем в реальной жизни	0.71	0.50
5	В сети я более склонен(а) к соперничеству, чем в реальной жизни	0.64	0.41
6	В интернете я чувствую себя увереннее, чем в реальной жизни	0.79	0.62
7	В сети я более общителен(на) и открыт(а), чем в реальной жизни	0.81	0.66
8	Мне легче обсуждать спорные/острые темы онлайн, чем при личной встрече	0.73	0.53
9	Мне проще общаться с людьми в интернете, чем при личной встрече	0.77	0.59
10	Мне легче заводить друзей в интернет, чем в реальной жизни	0.75	0.56
11	В интернете я говорю то, что не сказал(а) бы человеку при личном общении	0.82	0.67
12	Мое поведение в сети менее сдержанно, чем при личном общении	0.85	0.72

Анализ данных таблицы показывает, что все 12 пунктов методики продемонстрировали высокие факторные нагрузки на единый латентный фактор (диапазон от 0.64 до 0.85). Наиболее сильными индикаторами конструкта выступили пункты, напрямую описывающие снятие ограничений: *«Мое поведение менее сдержанно»* (0.85) и *«Я говорю вещи, которые не сказал бы при личном общении»* (0.82).

Также высокие нагрузки получили пункты, отражающие социальную уверенность (пункты 6 и 7), что подтверждает теорию Дж. Стюарт Р. Скотт (Stuart & Scott) о том, что уверенность в сети является следствием общего снижения сдержанности, а не отдельным независимым фактором. Наименьшая, но приемлемая нагрузка наблюдается для пункта 5 (*«Соперничество»*, 0.64), что типично для данного инструмента, но не нарушает общей валидности однофакторной структуры. Необходимо отметить также, что высокие нагрузки как на условно «позитивные» (6, 7), так и у условно «негативные» (3, 11) пункты подтверждают, что в основе пунктов опросника лежит один общий фактор.

Выводы. Полученные результаты подтверждают валидность концептуальной модели Дж. Стюарт и Р. Скотт на русскоязычной выборке, а эффективность однофакторной модели объясняется формулировками вопросов в методике, которые фокусируется на сравнении контекстов («онлайн против офлайн»), а не на моральной оценке поступков. Так, пункт 4 («Я более уверен…») и пункт 7 («Я более общителен…») являются проявлениями одного процесса, – снижение тревожности и социального давления. Именно это и позволяет «Реальному Я» проявляться в цифровом пространстве свободнее.

Необходимо отметить, также, что попытка разделить шкалу онлайн расторможенности на два фактора оказалась неудачной для данного набора пунктов. В целом можно утверждать, что русскоязычная версия опросника «Измерение онлайн расторможенности» (*Measure of Online Disinhibition)* является надежным и валидным одномерным инструментом, который позволяет оценить общий уровень снижения психологических барьеров в цифровом пространстве (эффект онлайн расторможенности) и может быть использован в дальнейших исследования в рамках киберпсихологии.

Литература:

1. Chung, K.M.K. Online disinhibition: conceptualization, measurement and consequences for deviant behavior on the Internet / K.M.K. Chung, R.Y. Wong, T.K.H. Chan // Industrial Management & Data Systems. – 2020. – Vol. 121. – № 1. – P. 48-64

2. Litt, D.M. Adolescents' perception of alcohol-related risk: The role of social norms and social media sites / D.M. Litt, M.L. Stock // Psychology of Addictive Behaviors. – 2011. – Vol. 25. – № 4. – P. 708-713

3. Rimal, R.N. How perceived norms influence behavior: testing the theory of normative social behavior / R.N. Rimal, K. Real // Communication Research. – 2005. – Vol. 32. – № 3. – P. 389-414

4. Stewart, J. The measure of online disinhibition (MOD): an assessment of the perception of a decrease in restraint in an online environment / J. Stewart, R. Scott // Computers in Human Behavior. – 2021. – Vol. 114.

5. Suler, J. The effect of disinhibition in the network / J. Suler // CyberPsychology & Behavior. – 2004. – Vol. 7. – № 3. – P. 321-326

6. Udris, R. Cyberbullying among high school students in Japan: development and testing of an online disinhibition scale / R. Udris // Computers in Human Behavior. – 2014. – Vol. 41. – P. 253-261

7. Zuckerman, M. Sensation Seeking: Beyond the Optimal Level of Arousal / M. Zuckerman. – Hillsdale, New Jersey: Erlbaum, 1979. – 244 p.

УДК 159
кандидат психологических наук, доцент, профессор кафедры психологии развития личности имени академика РАО В.С. Мухиной Беловол Елена Владимировна
ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет» (г. Москва);
доцент кафедры психологии и педагогики
ФГАОУ ВО «Российский университет дружбы народов имени Патриса Лумумбы» (РУДН) (г. Москва);
доцент факультета общей и клинической психологии
ОЧУ ВО «Московская международная академия» (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент кафедры возрастной психологии имени профессора Л.Ф. Обуховой Шурупова Елена Юрьевна
ФГБОУ ВО «Московский государственный психолого-педагогический университет» (г. Москва);
аспирант Сорока Алексей Анатольевич
ОЧУ ВО «Московская международная академия» (г. Москва)

СУВЕРЕННОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ

Аннотация. Статья посвящена теоретическому анализу и эмпирическому изучению взаимосвязи между суверенностью психологического пространства личности и ее психологическим здоровья в зрелом возрасте. Актуальность проблемы обусловлена, с одной стороны, ростом социального давления, и необходимостью поддержания внутренней автономии – с другой. В теоретическом обзоре описаны концепции суверенности психологического пространства С.К. Нартовой-Бочавер и психологического здоровья К. Рифф, обоснована их взаимосвязь. Эмпирически изучена взаимосвязь между указанными переменными, для изучения которых использовались «Опросник суверенности психологического пространства» С.К. Нартовой-Бочавер и «Шкала психологического благополучия» К. Рифф. Результаты корреляционного анализа выявили статистически значимую положительную взаимосвязь между общим индексом суверенности психологического пространства и показателями психологического здоровья, особенно в компонентах «Автономия» и «Цели в жизни». Сделан вывод о том, что высокая суверенность является ключевым ресурсом психологического здоровья личности, так как обеспечивает необходимую степень контроля и защиты от деструктивного внешнего вмешательства в зрелом возрасте.
Ключевые слова: суверенность психологического пространства, психологическое здоровье, зрелый возраст, автономия, психологическое благополучие, границы личности.
Annotation. This article is devoted to the theoretical understanding and empirical study of the relationship between the sovereignty of an individual's psychological space and their psychological health in adulthood. The relevance of this issue is due to the growth of social pressure, on the one hand, and the need to maintain internal autonomy as a resource for coping with stress, on the other. The theoretical review presents key concepts of psychological space sovereignty (S.K. Nartova-Bochaver) and psychological health (K. Riff), as well as substantiates their interrelationship. The empirical part includes a description of the study (N=69, age 35-55), which used S.K. Nartova-Bochaver's «Psychological Space Sovereignty Questionnaire» and K. Riff's «Psychological Well-Being Scale». The results of the correlation analysis revealed a statistically significant positive relationship between the overall index of psychological space sovereignty and indicators of psychological health, especially in the components «Autonomy» and «Life Goals». It was concluded that high sovereignty is a key resource for psychological health, providing the necessary degree of control and protection from destructive external interference in adulthood.
Key words: psychological space sovereignty, psychological health, mature age, autonomy, psychological well-being, personal boundaries.

Введение. В условиях современной неопределенности и информационной нагрузки, когда человек должен постоянно перестраиваться и перестраиваться, для того, чтобы соответствовать требованиям общества, проблема устойчивости психического здоровья выступает она первый план. Особенно важной проблема сохранения психического здоровья становится в период зрелости (35-55 лет). Этот период можно назвать периодом вызовов. В различные периоды зрелости человек достигает пика профессиональной карьеры, начинается кризис среднего возраста, происходят изменения в семье, («синдром пустого гнезда»), актуальной становится забота о старых родителях. Способность контролировать свои эмоции и не идти на поводу мнений окружающих, не позволять им вмешивать в личные дела в этот период жизни необходимо как для обеспечения деятельности, так и в целом для эффективного функционирования личности в социуме.

Ключевой концепцией, описывающей способность сохранять относительную автономность, является концепция суверенности психического пространства личности Концепция суверенности психологического пространства, разработана С.К. Нартовой-Бочавер [6; 7], В рамках этой концепции личность рассматривается как активный субъект, который способен устанавливать и защищать границы своего внутреннего мира, тела, территории, личных вещей, привычек и социального окружения. Отсутствие суверенности или ее недостаток делает личность уязвимой к внешнему воздействию. Такой личностью легко манипулировать, она (личность) в этом случае легко поддается внешнему влиянию, обладает низкой критичностью, такой личности легко навязать не свойственные ей нормы, ценности, модели поведения. Как правило, такое зависимое поведение неизбежно ведет к снижению уровня психологического здоровья.

В рамках современных исследований на теоретическом уровне обосновано наличие сявзи между автономией и благополучием как в зарубежных (Deci & Ryan, Ryff), так и отечественных (Нартова-Бочавер, Ананьев) школах. Однако эмпирическое изучение роли суверенности психологического пространства как фактора сохранения психологического здоровья в зрелости является фрагментарным и требует дальнейшего исследования. Таким образом, цель данной работы – теоретически обосновать и эмпирически подтвердить взаимосвязь между суверенностью психологического пространства и показателями психологического здоровья личности в зрелом возрасте. В соответствии с целью исследования сформирована исследовательская гипотеза о том, что существует тесная взаимосвязь между изучаемыми переменными.

Изложение основного содержания статьи. В современных психологических моделях зрелый возраст (35-55 лет) рассматривается как этап, который характеризуется, высоким уровнем социальной ответственности, с одной стороны, и достижением пика в профессиональной деятельности. В рамках психосоциальной теории развития Э. Эриксона, этот период соответствует стадии «ГенеративностьvsЗастой» [12]. В соответствии с этой концепцией успешное прохождение данной стадии связано с продуктивной заботой о других поколениях и является ключевым условием психологического благополучия личност.

По мнению Дж. Левинсона кризис зрелости (или кризис середины жизни) часто ставит под сомнение базовые структуры личности [3], что неизбежно приводит к необходимости переоценки целей, ценностей и отношений. В этом

случае сохранение и поддержание психологического здоровья требует наличие устойчивого внутреннего ресурса, который дает возможность личности противостоять внешнему давлению и экзистенциальной неопределенности.

Современные концепции психологического здоровья и благополучия выходят за рамки медицинского подхода (отсутствие патологии) и делают акцент на позитивном функционировании личности. Наиболее известными являются модели, основанные на условной дихотомии- гедонистическое (удовольствие, счастье, удовлетворенность жизнью) Versus эвдемонистическое (смысл, самореализация, личностный рост) благополучия [13].

Модель психологического благополучия К. Рифф отражает эвдемонистический подход к психологическому здоровью личности [15]. Здоровье в этой модели определяется посредством ряда взаимосвязанных компонентов, среди которых «Автономия» и «Цели в жизни» являются ключевыми.

Близкой по психологическим переменным к модели К.Рифф является модель самодетерминации (Self-Determination Theory, SDT) Э. Деси и Р. Райана [14]. Общее для этих теорий являнтся то, что они обе рассматривают психологическое благополучие личности. Однако если К Рифф рассматривает благополучие личности через его (благополучия) компоненты, то теория Деси и Р. Райана фокусируется на причинах благополучия и рассматривает его через удовлетворение базовых потребностей. Среди них:

1. Потребность в автономии (Autonomy): ощущение волевого выбора, саморегуляция поведения.
2. Потребность в компетентности (Competence): ощущение эффективности во взаимодействии со средой.
3. Потребность в связанности/отношениях (Relatedness): ощущение безопасности и причастности.

Удовлетворение этих потребностей является необходимым условием сохранения высокого уровня психологического здоровья [5; 14].

В контексте нашего исследования особое внимание уделено потребности в автономии, которая является связующим звеном, которое объединяет теорию самодетерминации, модель психологического благополучия К.Рифф и концепцию суверенности психологического пространства С.К. Нартовой-Бочавер.

Дефиниция «психологическое пространство личности» разрабатывается в мировой психологии на протяжении нескольких десятилетий. В основе современных представлений о психологическом пространстве лежат несколько идей. В первую очередь, это идея К. Левина о «жизненном пространстве», как о среде обитания. Другой основой стала идея «личного пространства» Р. Соммера, как «зоне с невидимыми границами, окружающими тело человека, в которую другим людям не разрешается входить», а также идея Э. Эриксона о тождестве и целостности «Я» как основе идентичности.

Согласно определению С.К. Нартовой-Бочавер, «психологическое пространство личности – это субъективно значимый фрагмент бытия, определяющий актуальную деятельность и стратегию жизни человека» [8, С. 44]. В определении подчеркивается, что психологическое пространство субъективно, и сам человек определяет значимость его (пространства) отдельных элементов. Субъективнотсь восприятия пространства определяет его функциональность, в смысле его влияния на жизненные стратегии, а также его динамичность как отражение способности к изменениям.

По мнению С.К. Нартовой-Бочавер [8], психологическое пространство состоит из шести ведущих независимых измерений. К таким измерениям относятся (Рис. 1).

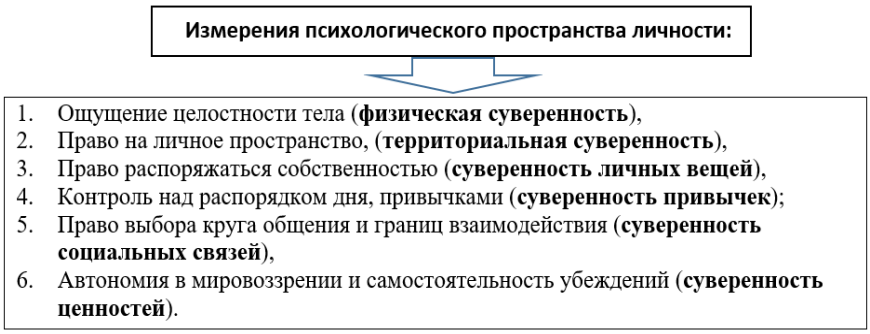


Рисунок 1. Ведущие измерения психологического пространства личности

Последнее измерение автор – исследователь Н.В. Буравцова предлагает детализировать и выделяет в нем дополнительно суверенность смысложизненных ориентаций, суверенность личностных ценностей и суверенность жизненных идеалов [2]. Однако данное расширение не было операционализировано и не нашло свое отражение в психодиагностических методиках.

Ключевой характеристикой психологического пространства является его суверенность. Согласно воззрениям С.К. Нартовой Бочавер [8] ведущие показатели суверенности следующие: 1 – контроль над элементами психологического пространства личности; 2 – защита границ от внешних посягательств, а также 3 – развитие пространства через расширение или сужение границ. [8]. Таким образом, концепция суверенности психологического пространства личности С.К. Нартовой-Бочавер, представляет собой системный подход к пониманию проблемы границ личности [8], в рамках которой суверенность психологического пространства рассматривается как возможность личности устанавливать, поддерживать и защищать границы своего «Я» на различных уровнях взаимодействия с миром [6; 8].

Функционально суверенность психологического пространства выступает как ресурсный и защитный потенциал личности [10]. Нарушенная, или «зависимая», суверенность делает личность объектом манипуляций и внешнего управления, именно поэтому зрелый возраст, требующий, по мнению В.А. Петровского, высокой степени субъектности [9], делает высокий уровень суверенности критически важным для реализации генеративных и смыслообразующих функций.

Суверенность как условие эвдемонического благополучия в зрелости. Теоретический анализ взаимосвязи суверенности психологического пространства личности и психологического здоровья выявляет их функциональную взаимосвязь, что позволяет предположить, что суверенность является предпосылкой эвдемонистического благополучия. Так, суверенность внутреннего мира и привычек обеспечивает реализацию потребности личности в автономии [14]. Защита от вторжений в личные убеждения и жизненный распорядок позволяет личности избегать внешне навязанных регуляторов поведения [14].

Наличие суверенного внутреннего мира Д.А. Леонтьев рассматривает как пространство для смыслообразования [4] и предполагает, что только при защищенности внутреннего мира, личность может формировать *аутентичные*, истинно личные цели, которые не являются результатом социального, внешнего давления [7]. Такая независимость от внешнего влияния становится особенно важной в зрелом возрасте, когда формируется новая жизненная перспектива и человек стоит

перед выбором дальнейшего вектора развития и выбрать генеративность или застой. Базовое чувство безопасности и контроля над внешней средой будет формироваться только при условии высокой суверенности психологического пространства [6].

Таким образом, в период зрелости, когда человек испытывает высокие социальные и личностные нагрузки, суверенность психологического пространства не просто связана с психологическим здоровьем, но и выступает ресурсом, позволяющим личности не только выдерживать давление среды, но и активно конструировать свою уникальную, осмысленную жизнь.

Для подтверждения этого теоретически обоснованного предположения было проведено эмпирическое исследование.

Методика. В исследовании приняли участие 69 человек зрелого возраста, из них 29 мужчин и 40 женщин. Средний возраст выборки составил 44,5 года со стандартным отклонением 5,1 года. Все участники исследования на момент проведения исследования работали, у всех высшее образование. Участие в исследовании было добровольным.

В исследовании использовались следующие *методы исследования:*

Опросник суверенности психологического пространства (ОСПП) С.К. Нартовой-Бочавер [7]. В опроснике шесть субшкал (Рис. 2):

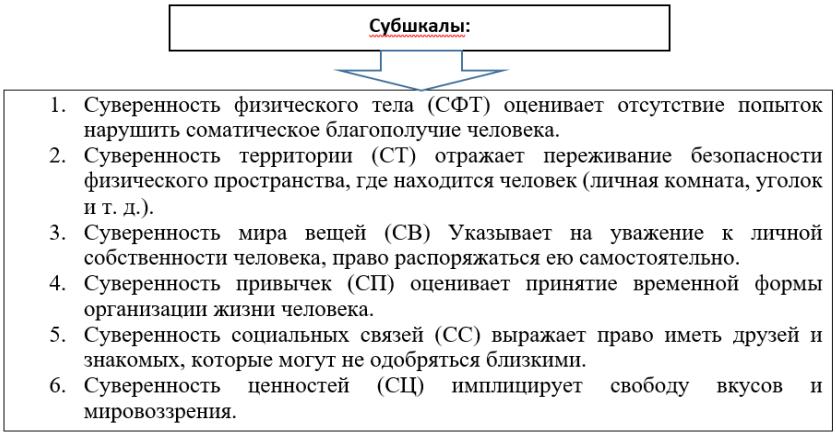


Рисунок 2. Субшкалы Опросника суверенности психологического пространства

Суммарный балл по всем шести шкалам позволяет измерить общий индекс суверенности психологического пространства.

Психологическое здоровье личности мы оценивали посредством Шкалы психологического благополучия К. Рифф (в адаптации Т.Д. Шевеленковой и П.П. Фесенко) [11]. Опросник позволяет оценить интегральный показатель психологического благополучия, а также шести его компонентов, таких как Положительные отношения с другими; Автономия; Управление средой; Личностный рост; Цель в жизни и Самопринятие.

Опрос проводился в онлайн формате. Для проверки гипотезы о взаимосвязи переменных использовался корреляционный анализ. В качестве меры связи использовался коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Результаты корреляционного анализа представлены Таблице 1.

Таблица 1

Результаты корреляционного анализа

	Суверенность ценностей	**Суверенность социальных связей**	**Суверенность территории**	**Суверенность физического тела**	**Суверенность привычек**	**Суверенность вещей**
Автономия	0.65***	0.41**	0.32*	0.38*	0.44**	0,39*
Управление средой	0.48**	0.35*	0.51***	0.25	0.39**	0,41**
Личностный рост	0.55***	0.28	0.30*	0.33*	0.36*	0,29
Цели в жизни	0.61***	0.45**	0.40**	0.29	0.31*	0,39*
Пложительные отношения	0.21	0.30**	0.15	0.111	0.18	0.21
Самопринятие	0.45**	0.35*	0.33*	0.49**	0.40**	0,37*

*Примечание: обозначены уровни статистической значимости:*p<0.05;**p<0.01; ***p<0.001*

Для уточнения и обобщения данных корреляционного анализа, представленных в таблице 1, был рассчитан также коэффициент корреляции между интегральным показателем суверенности психологического пространства и общим уровнем психологического здоровья. Между этими показателями также была выявлена статистически значимая, положительная корреляционная связь (r=0.58, при p<0.001). Таким образом, полученные данные однозначно свидетельствуют о тесной взаимосвязи суверенности психологического пространства и психологического здоровья личности. В контексте данного исследования наибольший интерес представляют нижеследующие связи между:

✓ *Суверенностью ценностей и Автономией* (r=0.65), а также *Целями в жизни* (r=0.61). Этот результат является вполне логичным, поскольку способность контролировать свои мысли, убеждения и ценности является непосредственной основой для внутреннего локуса контроля и формирования собственных, а не навязанных обществом, жизненных целей. Для зрелого возраста, когда происходит переоценка ценностей и поиск нового смысла, суверенность внутреннего мира выступает

критическим ресурсом.

✓ *Суверенностью территории и управлением средой* (r=0.51). Защищенность личного пространства позволяет индивиду чувствовать себя хозяином ситуации в повседневной жизни, что прямо соответствует определению экологической компетентности (способность управлять средой).

✓ *Суверенностью тела и Самопринятием* (r=0.49). Принятие и контроль над своим телом, особенно в возрасте, связанном с первыми признаками старения, является важным фактором положительного отношения к себе.

Слабые связи со шкалой *«Позитивные отношения с окружающими»* объясняются тем, что высокая суверенность, хотя и позволяет выбирать качественные отношения (через суверенность социального мира), по сути, является механизмом дифференциации и защиты, а не интеграции и эмпатии, которые доминируют в шкале Рифф.

В целом, результаты исследования подтверждают, что в зрелом возрасте суверенность психологического пространства выполняет ресурсную функцию, что позволяет личности эффективно структурировать свое взаимодействие с миром, снизить уровень стресса от вторжений и сохранить свою субъектность, что и является основой психологического здоровья.

Выводы.

1. Теоретический анализ подтвердил, что суверенность психологического пространства личности является фундаментальным механизмом психологической защиты, обеспечивающим автономию и контроль, которые выступают ключевыми компонентами психологического здоровья в зрелом возрасте.

2. Эмпирически установлена статистически значимая положительная взаимосвязь между интегральным показателем суверенности психологического пространства и общим уровнем психологического здоровья (r=0.58;p<0.001r=0.58;p<0.001).

3. Наиболее тесная связь выявлена между суверенностью внутреннего мира и такими компонентами психологического здоровья, как автономия (r=0.65) и цели в жизни (r=0.61). Это указывает на то, что способность защищать свои ценности, мысли и убеждения является решающим фактором для сохранения внутренней свободы и целеустремленности в зрелом возрасте.

4. Полученные результаты имеют практическое значение для психологического консультирования и психотерапии в зрелом возрасте. Работа по укреплению психологического здоровья должна включать развитие навыков осознания и защиты личных границ, особенно в сфере внутреннего мира и социального окружения.

Литература:

1. Андреева, Т.В. Психология семьи / Т.В. Андреева. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 384 с.

2. Буравцова, Н. Структурно-содержательные характеристики психологического пространства личности студентов гуманитарной направленности / Н. Буравцова // Известия Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена. – 2009. – № 113. – С. 260-264

3. Левинсон, Д.Дж. Сезоны жизни мужчины. Ступени взросления / Д.Дж. Левинсон; пер. с англ. Е.А. Захаровой. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 352 с.

4. Леонтьев, Д.А. Психология смысла: природа, строение и динамика смысловой реальности / Д.А. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2007. – 511 с.

5. Маслоу, А. Самоактуализация / А. Маслоу // Психология личности: тексты. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1982. – С. 108-117

6. Нартова-Бочавер, С.К. Понятие «психологическое пространство личности»: теоретическое обоснование и прикладное значение / С.К. Нартова-Бочавер // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 6. – С. 31-44

7. Нартова-Бочавер, С.К. Человек суверенный: психологическое исследование субъекта в его бытии / С.К. Нартова-Бочавер. – Санкт-Петербург: Питер, 2008. – 400 с.

8. Нартова-Бочавер, С.К. Психологическое пространство личности / С.К. Нартова-Бочавер. – Москва: Прометей, 2018. – 288 с.

9. Петровский, В.А. Личность в психологии: парадигма субъектности / В.А. Петровский. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 512 с.

10. Сорокоумова, С.Н. Психологическое пространство личности: теоретический анализ и эмпирическое исследование / С.Н. Сорокоумова, Е.В. Скворцова // Вестник Мининского университета. – 2018. – Т. 6. – № 4. – 10 с.

11. Шевеленкова, Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика измерения) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-123

12. Эриксон, Э. Детство и общество / Э. Эриксон; пер. с англ. А.А. Азаркина. – Санкт-Петербург: Летний сад, 2000. – 416 с.

13. Deci, E.L. Hedonia, Eudaimonia, and Well-Being: An Introduction / E.L. Deci, R.M. Ryan // Journal of Happiness Studies. – 2008. – Vol. 9. – № 1. – P. 1-11

14. Ryan, R.M. Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being / R.M. Ryan, E.L. Deci // American Psychologist. – 2000. – Vol. 55. – № 1. – P. 68-78

15. Ryff, C.D. Happiness is everything, or is it? Explorations on the meaning of psychological well-being / C.D. Ryff // Journal of Personality and Social Psychology. – 1989. – Vol. 57. – № 6. – P. 1069-1081

Психология

УДК 159.96

кандидат психологических наук, доцент Брекина Оксана Васильевна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
магистрант Зюванова Ольга Михайловна
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ПИЩЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ: ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РАССТРОЙСТВ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ

Аннотация. В статье рассматриваются основные компоненты здоровьесберегающих компетенций – такого набора знаний, умений и навыков, которые позволяют решать определенный круг задач, связанный, в первую очередь, с сохранением здоровья. Они, в свою очередь, формируют здоровьесберегающую компетентность, которая представляет уровень реализации компетенций на практике, их реальное воплощение в жизнь. Компетентность включает такие компоненты, как ценностно-мотивационный, когнитивный и поведенческий. Ценностно-мотивационный компонент определяет эмоциональное отношение человека к категориям здорового образа жизни, здорового питания и необходимости соблюдения условий поддержания своего здоровья. Когнитивный компонент содержит теоретические и практические

знания о стратегиях создания и поддержания здорового образа жизни, здорового питания, а также различных формах отклонений. Поведенческий аспект выражается в способности человека использовать как уже сформированные умения и навыки по поддержанию здорового образа жизни и здорового питания, так и создавать и развивать новые, направленные на сохранение здоровья. Подростковый период жизни человека является очень важным временем для формирования здоровьесберегающих компетенций, в частности, и здоровьесберегающей компетентности в целом. Именно в этом периоде существуют значительные риски появления отклонений в формировании привычек к здоровому образу жизни, могут возникнуть негативные паттерны, особенно касающиеся пищевого поведения. В статье отмечаются две причины возникновения расстройств пищевого поведения в подростковом возрасте – формирование идентичности и негативное отношение к своему новому телесному образу. Дисморфофобии и особенности становления групповой идентичности могут спровоцировать возникновение расстройств пищевого поведения в подростковом возрасте. Рассмотрены характеристики расстройств пищевого поведения. Представлены рекомендации по предупреждению появления и развития различных форм отклоняющегося пищевого поведения у обучающихся.

Ключевые слова: здоровьесберегающая компетентность, компоненты, подросток, идентичность, расстройства пищевого поведения.

Annotation. The article discusses the main components of health-preserving competencies – a set of knowledge, skills, and abilities that allow you to solve a specific range of tasks related primarily to maintaining your health. In turn, they form a health-preserving competence, which represents the level of implementation of competencies in practice and their actual embodiment. Competence includes such components as value-motivational, cognitive, and behavioral. The value-motivational component determines a person's emotional attitude towards healthy lifestyles, healthy eating habits, and the need to maintain their health. The cognitive component contains theoretical and practical knowledge about strategies for creating and maintaining a healthy lifestyle, healthy nutrition, and various forms of deviations. The behavioral aspect is expressed in a person's ability to use both existing skills and abilities to maintain a healthy lifestyle and healthy diet, as well as to create and develop new ones aimed at preserving health. The adolescent period of a person's life is a very important time for the formation of health-saving competencies, in particular, and health-saving competence in general. During this period, there are significant risks of developing unhealthy habits and negative patterns, especially in terms of eating behavior. The article highlights two reasons for the occurrence of eating disorders in adolescence: the formation of identity and a negative attitude towards one's new body image. The characteristics of eating disorders are considered. The article provides recommendations for preventing the emergence and development of various forms of abnormal eating behavior in students.

Key words: health-preserving competence, components, teenager, identity, eating disorders.

Введение. На сегодняшний день перед современным российским обществом, многими его социальными институтами стоит важная задача по формированию здорового образа жизни у подрастающего поколения. По мнению большинства ученых, такой образ жизни будет способствовать длительному сохранению здоровья человека, его работоспособности, профессиональной продуктивности, жизненной активности и сможет служить профилактикой возникновения и развития хронических заболеваний, в то числе и ментального порядка [1]. Традиционно к компонентам здорового образа жизни относят формирование таких здоровьесберегающих привычек, как правильное отношение к потребляемой пище, организация нормального полноценного сна, достаточное количество ежедневных движений и овладение приемами и способами регулирования своих состояний в ситуациях стресса. Очень важным является формирование способности использовать конструктивные стратегии совладающего поведения. На наш взгляд, воспитание и формирование всего комплекса здоровьесберегающих привычек у подрастающего поколения будет способствовать развитию здоровьесберегающей компетентности как основы формирования полноценной и счастливой личности в целом.

Изложение основного материала статьи. Здоровьесберегающая компетентность, являясь многокомпонентным образованием, охватывает различные стороны жизни человека и включает в себя несколько основных аспектов. Речь идет в первую очередь, о ценностно-мотивационном аспекте, который выражается в отношении человека к таким категориям как здоровье вообще и здоровый образ жизни, в частности, отношению к необходимости прикладывать усилия и создавать нужные условия для его поддержания, и формированию установок и привычек правильного питания. Сформированность ценностно-мотивационного аспекта в отношении пищевого поведения проявляется в позитивном отношении человека к принятии ценности рационального питания как основы здоровья, умеренного потребления пищи, приоритету в выборе полезных продуктов. Известно, что ценностные ориентации и модели как здоровьесберегающих, так и здоровьеразрушающих сценариев закладываются в семье и человек часто бывает заложником стратегий жизни, принесенных из ядерных семей. Это, в первую очередь, касается здоровьеразрушающих сценариев. Однако, если информация о здоровом образе жизни и питании, необходимых физических нагрузках становится для человека внутренним смыслом, это может способствовать переориентации в выборе жизненных сценариев со здоровьеразрушающих на здоровьесберегающие. Ценностно-мотивационный компонент создает предпосылки готовности и направленности человека на реализацию сценариев здорового образа жизни, с одной стороны, а с другой, благодаря положительному отношению, создается основа для реализации других компонентов здоровьесберегающией компетентности, таких как когнитивный и поведенческий компоненты.

Вторым аспектом является когнитивный компонент, который проявляется в наличии теоретических и практических знаний о здоровом образе жизни, стратегиях его создания и поддержания, а также различных формах пищевого поведения и видах их расстройств. Когнитивный компонент, по мнению многих ученых, является основным, интегративным образованием в структуре здоровьесберегающей компетентности, поэтому очень важным представляется как обучение этим знаниям так и применение их подрастающим поколением с целью формирования бережного и уважительного отношения к своему здоровью. Например, знание ребенка о возрастных особенностях своего растущего организма, понимание значения необходимого и оптимального количества калорий, сформированный контроль за их потреблением учат питаться сбалансированно и правильно, потребляя нормативное, необходимое возрасту и состоянию здоровья количество жиров, белков и углеводов, а также формируют привычку рационального отношения к пище вообще и к правильному пищевому поведению, в частности.

Игнорирование этих знаний, пренебрежение привычками анализировать количество и качество потребляемой еды приводят к одному из самых тяжелых, плохо поддающихся коррекции психологических расстройств – расстройству пищевого поведения. На сегодняшний день мы можем говорить о всех формах расстройств пищевого поведения, которые встречаются у учащихся – это нервная анорексия, булимия, и компульсивное переедание. Как правило, расстройства пищевого поведения чаще всего начинаются в подростковом и юношеском возрастах, тех периодах, которые являются важными этапами в психическом и личностном развитии человека.

Их появление определяется многими факторами, основными, на наш взгляд, являются неудовлетворенность образом своего телесного «Я» и сложности, связанные с формированием идентичности.

Интенсивность и скорость физических изменений, происходящих в подростковом возрасте, играет основную роль не только в формировании образа тела, но и влияет на всю психологию телесности подростка в целом. Морфологическое развитие на этом этапе онтогенеза происходит неравномерно, вызывая временные диспропорции в облике человека, константный, сформированный в детстве постоянный образ тела, исчезает, происходит построение нового образа телесного «Я» [4]. Формирование нового телесного образа это сложный и длительный процесс, он сопровождается многочисленными психическими состояниями и чувствами, зачастую негативными (тревожностью, озабоченностью и неудовлетворенностью собой и своей внешностью) и определяет становление многих важных психологических характеристик человека. К сожалению, часто подростки могут воспринимать свои морфологические изменения, как окончательные и, более того, именно для подростков характерны воображаемые физические недостатки [6]. Так, исследования, проведенные на младших подростках (11-12 лет), выявили высокий уровень неудовлетворенности своей внешностью. Беспокойство продолжает нарастать, достигает максимума к 14 годам и постепенно стабилизируется к 18 годам. В период с 11 до 15 лет в качестве нелюбимых черт своего характера подростки называют физические характеристики, позднее они отмечают личностные характеристики и особенности поведения. Наибольшее беспокойство у подростков вызывают физические изменения, которые касаются роста и лишнего веса. Если по параметрам роста девочки боятся оказаться слишком высокими, а мальчики слишком маленькими, то с весом происходит диаметрально противоположная ситуация: тучность противоречит идеальным критериям физической привлекательности, что ведет к формированию жестких установок по отношению к весу как у более тучных подростков, так и у всех остальных. Но если мальчики мало озабочены увеличением веса и редко ограничивают себя в пище, то более 60% девочек считают, что обладают лишним весом, хотя в действительности только 16% испытывают реальные трудности, связанные с ожирением [3].

Возникающие дисморфофобии провоцируют негативное отношение к образу своего тела, непринятие себя и неудовлетворенность собой, что, в свою очередь, может явиться значительным риском развития расстройств пищевого поведения [2].

Другим фактором, влияющим на появление отклонений в пищевом поведении, является формирование идентичности. Известно, что идентичность является ключевой категорией структуры личности человека. В подростковом возрасте формируются и групповая и индивидуальная идентичности. Групповая идентичность определяет развитие потребности в социальной принадлежности к группе сверстников, поэтому подростки начинают подражать друг другу в одежде, движениях тела, мимике, поведении, в то числе и в пищевом. Благодаря подражанию в единообразии у подростков возникает чувство безопасности и стабильности, а принадлежность «к группе сверстников дает возможность подросткам испытывать на себе влияние разных новых идеологических систем- политических, социальных, экономических, религиозных. В результате экспериментирования в новых условиях подросток научается разделять новые убеждения, действовать в соответствии с новой системой ценностей, что помогает формированию чувства идентичности» [7].

Кроме того, этот возраст характеризуется интенсивной интериоризацией культурных норм и общественных ценностей, подростки очень чувствительны к восприятию современных стандартов и идеалов красоты, навязываемых медиа-пространством, поэтому потребность соответствовать им может привести подростков к различным, зачастую небезопасным способам контроля веса, и, соответственно, различным отклонениям, в том числе, к нарушениям пищевого поведения. Также в юношеском возрасте причинами возникновения таких расстройств могут быть специфические нагрузки возраста, например, академические, связанные с получением профессионального образования в колледже и ВУЗе или социальные – отрывом от семьи, необходимостью адаптироваться к новой социальной среде, трудное материальное положение и иные факторы. Сформированность когнитивного компонента реализуется в наличии осведомленности по вопросам, касающимся правильного питания, представлении об условиях, определяющих ответственное отношение к своему здоровью в целом, выбору способов и стилей жизни, а также знаний о патологических стратегиях пищевого поведения, причинах их возникновения и возможностях преодоления стереотипов мышления, связанных с восприятием собственной телесности.

И, наконец, поведенческий аспект определяет наличие и функционирование как уже сформировавшихся умений и навыков по поддержанию здорового образа жизни и здорового питания, так и способностей человека к собственным изменениям и формированию новых навыков, целью которых является поддержание нормативных стратегий поведения, направленных на сохранение здоровья.

К основным, наиболее представленным и поэтому лучше всего изученным расстройствам пищевого поведения относят анорексию нервоза, булимию и компульсивное переедание. В основе психопатологической установки всех отклонений лежит акцент на массе тела. Если нервная анорексия на уровне поведения часто характеризуется полным отказом от потребления пищи, жестким контролем за количеством съеденного, а также за своим весом, то при булимии и перееданию первым симптомом расстройства является употребление чрезмерного количества пищи. Для булимии характерно компенсаторное поведение, приступы переедания-очищения на фоне болезненной озабоченности собственной внешностью, когда с целью нивелирования чувства вины и контроля веса человек компенсирует приступ обжорства вызыванием рвоты, голодовкой или физическим истощением. Как правило, человек имеет повышенную или нормальную массу тела, но панически боится ожирения. Для приступов булимии характерна регулярная периодичность, от 1-2 раз в неделю на протяжении нескольких месяцев.

Компульсивное переедание является наименее изученным видом расстройств пищевого поведения, характеризуется следующими симптомами: приемом пищи с большой скоростью при отсутствии чувства голода, склонностью к перееданию в одиночестве, остановкой лишь при появлении выраженного физического дискомфорта. В отличие от булимии, отсутствует выраженная компенсация принятых калорий.

Причин возникновения расстройств пищевого поведения множество и не все они могут корректироваться только психологическими способами. Так, например, старт такого тяжелого заболевания как сахарный диабет может нарушить нормативное функционирование механизмов, регулирующих чувство голода и насыщения, нарушаются эндокринные процессы, у ребенка может появиться неконтролируемое желание потреблять пищу в разное время дня, возникает переедание, что может привести к резкому росту массы тела. Поэтому, в таких случаях, чтобы стабилизировать состояние здоровья, необходимо медикаментозное вмешательство и медицинская помощь. Однако, чаще всего, причинами возникновения расстройств пищевого поведения у нормативных подростков являются психологические проблемы, вызываемые как переживанием негативных состояний – стрессами, хронической усталостью, тревожностью, связанной с конфликтами, окружающими событиями, так и личностными особенностями – склонностью к формированию зависимостей, слабыми волевыми установками, стремлением к перфекционизму, высокой ориентированностью на оценку социального окружения [5]. Поэтому очень важным является проведение систематической работы по формированию здоровьесберегающей компетентности у подрастающего поколения. Следует создавать и реализовывать все компоненты здоровьесберегающей компетентности: эмоциональный, когнитивный и поведенческий. Деятельность по формированию эмоционального компонента заключается в развитии положительного отношения ребенка к себе, к своему здоровью, формировании позитивного образа своего тела, уважительного и спокойного отношения к морфологическим изменениям,

понимания, что эти нарушения носят временный характер и скоро закончатся. Формируя этот компонент, можно использовать информацию о возрастных изменениях организма человека, особенностях его функционирования, проводить игры и упражнения для развития уверенности в себе, изучения себя, повышения самооценки, эмпатии, и позитивного восприятия мира.

Формируя когнитивный компонент, следует создавать такую систему знаний, которая будет являться для подростка информационным ресурсом и комплексом представлений как о здоровом образе жизни вообще, так и здоровом питании, в частности. Очень важно знакомить учащихся с понятиями «нормы» и «патологии» в пищевом поведении, учить контролировать качество и количество потребляемой пищи, изучать стили питания, знать причины появления расстройств пищевого поведения, их основные проявления, характеристики и последствия этих нарушений, которые могут приводить к негативным изменениям в состоянии здоровья, в том числе и необратимым. Сформированность когнитивного компонента будет способствовать у подрастающего поколения развитию познавательных процессов, критичности, расширению кругозора, разовьет способности к аналитическому и критическому мышлению, что, в конечном итоге, обеспечит успешную социализацию подростков в окружающем мире.

И, наконец, формирование поведенческого компонента, который будет выражаться в развитии способности подростком применять приобретенные знания, умения и навыки, реализовывать приемы и способы управления своим поведением, в том числе пищевым, а также использовать сформированные положительные привычки и поддерживать оптимальную физическую форму. Очень важным фактором поведенческого компонента является формирование навыка по умению говорить «нет», отказываться от предложений по употреблению табака, алкоголя, наркотиков, уметь правильно вести себя в провокационных ситуациях. Для формирования таких навыков в частности и всей поведенческой компоненты в целом можно использовать тренинговые занятия, содержащие игры и упражнения, направленные на развитие умения говорить «нет», обучение конструктивному поведению в конфликтных и стрессовых ситуациях, умению владеть собой и регулировать свои негативные психоэмоциональные состояния, уметь завершать проблемные коммуникации.

Выводы. Формирование здоровьесберегающей компетентности у учащихся образовательных учреждений может реализовываться через такие виды деятельности, как диагностическая, коррекционная, профилактическая, просветительская и организационная.

В целях предупреждения появления и развития различных форм и видов отклоняющегося пищевого поведения следует организовать и систематически проводить мониторинг психологических состояний учащихся, позволяющих отслеживать динамику ключевых показателей и своевременно выявлять учащихся группы риска. При выявлении таких учащихся необходимо проводить расширенное диагностическое обследование, с результатами которого следует знакомить педагогический состав, администрацию, родителей. Консультирование и коррекционную работу на этом этапе следует проводить индивидуально. В групповом варианте возможно проведение социально-психологических тренингов, групповых занятий, направленных на развитие позитивного образа «Я», формирования навыков критического мышления, эмоциональной саморегуляции.

Огромное значение в профилактической работе имеет формирование когнитивного компонента здоровьесберегающей компетентности у учителей и родителей. Следует ознакомить педагогов с основными видами нарушений пищевого поведения, обучить распознавать появление ранних признаков этих расстройств. Очень важно информировать о результатах диагностических обследований детей, имеющих риски появления таких отклонений и обращать внимание на характеристики поведения. Работа с родителями может включать как индивидуальное консультирование, так и проведение групповой работы (родительские группы, собрания, клубы). Следует помнить, что основные поведенческие привычки, связанные как пищевым поведением, так и с образом жизни вообще, ребенок усваивает в семье, поэтому крайне важным является знание родительских установок, касающихся образа жизни, питания, внешности не только ребенка, но самих родителей в отношении себя, чтобы при необходимости их можно было корректировать.

Реализация организационной задачи может выражаться в выстраивании межведомственного взаимодействия с медицинскими учреждениями, в том числе со специализированными, различными социальными службами, реабилитационными центрами и иными организациями.

И, конечно, главными условиями, позволяющими решить задачу формирования здоровьесберегающей компетентности, являются комплексный подход и активное взаимодействие всех субъектов образовательного процесса.

Литература:

1. Абдурашитова, Ш.А. Пропаганда здорового образа жизни – одно из главных направлений гигиенического воспитания и обучения населения / Ш.А. Абдурашитова // Молодой ученый. – 2017. – № 7(141). – С. 128-131

2. Гарнер, Д.М. Когнитивно-поведенческая терапия расстройств пищевого поведения / Д.М. Гарнер. – Москва: Когито-Центр, 2018. – 478 с.

3. Кле, М. Психология подростка: психосексуальное развитие / М. Кле. – Москва: Педагогика, 1991. – 176 с.

4. Кон, И.С. Психология подростка и формирование образа тела / И.С. Кон // Журнал психологических исследований. – 2000. – № 3. – С. 45-58

5. Мухина, В.С. Психологические особенности подростков с расстройствами пищевого поведения / В.С. Мухина // Психология. Журнал высшей школы экономики. – 2010. – № 4. – С. 75-86

6. Сергиенко, Е.А. Телесность и образ тела в онтогенезе: психологический аспект / Е.А. Сергиенко. – Москва: Ин-т психологии РАН, 2013. – 276 с.

7. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон; пер. с англ. – Москва: Флинта, 2006. – 342 с.

УДК 159.923.2:331.101.3

кандидат психологических наук, доцент Велиева Светлана Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары);
аспирант Антонов Павел Иванович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ПСИХИЧЕСКИМИ СОСТОЯНИЯМИ И СИНДРОМОМ ВЫГОРАНИЯ

Аннотация. Настоящее исследование посвящено анализу глубинных структурно-функциональных взаимосвязей между относительно стабильными психическими состояниями личности и динамическим синдромом профессионального выгорания (СЭВ) в помогающих профессиях. Теоретической основой работы выступает интеграция классических моделей К. Маслач и В.В. Бойко. Эмпирической базой послужили результаты корреляционного исследования с использованием одномоментного дизайна на выборке педагогов (N=223). Диагностика осуществлялась методикой самооценки психических состояний Г. Айзенка (тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность) и опросником MBI (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция личных достижений, интегральный индекс). Статистический анализ с применением коэффициента Спирмена выявил системную и дифференцированную картину взаимовлияний. Установлено, что фрустрация является центральным, системообразующим фактором личностной уязвимости, демонстрируя сильнейшую корреляцию с интегральным индексом выгорания (ρ=0.66). Агрессивность оказывает специфическое модулирующее воздействие, детерминируя преимущественно деперсонализацию (ρ=0.39) как защитно-компенсаторный механизм. Тревожность и ригидность формируют кластер факторов, значимо влияющих на эмоциональное истощение и редукцию достижений. Ключевым результатом является определение редукции личных достижений как первичной мишени воздействия личностных предиспозиций. На основании данных предложена структурно-динамическая модель, описывающая каскадное развитие синдрома: от воздействия кластера уязвимости на мотивационно-оценочную сферу, через её кризис к эмоциональному истощению и формированию интегральной дезадаптации. Полученные результаты обосновывают необходимость перехода к дифференцированной профилактике СЭВ на основе скрининга индивидуальных паттернов психических состояний.

Ключевые слова: эмоциональное выгорание, психические состояния, дезадаптация, личностные предикторы, структурно-динамическая модель, педагоги.

Annotation. This study is devoted to the analysis of deep structural and functional relationships between relatively stable mental states of the individual and the dynamic syndrome of professional burnout (SEB) in helping professions. The theoretical framework of the work is based on the integration of classical models by C. Maslach and V.V. Boyko. The empirical basis consisted of the results of a correlational study using a cross-sectional design on a sample of teachers (N=223). Diagnostics were carried out using H. Eysenck's self-assessment of mental states method (anxiety, frustration, aggressiveness, rigidity) and the MBI questionnaire (emotional exhaustion, depersonalization, reduction of personal accomplishment, integral index). Statistical analysis using Spearman's coefficient revealed a systemic and differentiated picture of interrelationships. It was found that frustration is a central, core organizing factor of personal vulnerability, showing the strongest correlation with the integral burnout index (ρ=0.66). Aggressiveness exerts a specific modulating influence, determining predominantly depersonalization (ρ=0.39) as a defensive-compensatory mechanism. Anxiety and rigidity form a cluster of factors significantly affecting emotional exhaustion and reduced personal accomplishment. A key result is the identification of reduced personal accomplishment as the primary target of the influence of personal predispositions. Based on the data, a structural-dynamic model is proposed that describes the cascading development of the syndrome: from the impact of the vulnerability cluster on the motivational-evaluative sphere, through its crisis to emotional exhaustion and the formation of integral maladaptation. The results substantiate the necessity of transitioning to differentiated SEB prevention based on screening individual patterns of mental states.

Key words: emotional burnout, mental states, maladjustment, personality predictors, structural-dynamic model, teachers.

Введение. Проблема профессионального выгорания (ПВ), или синдрома эмоционального выгорания (СЭВ), в XXI веке претерпела существенную трансформацию, эволюционировав из узкопрофессионального феномена в общесоциальный вызов системе психического здоровья, приобретая масштабы глобального кризиса [13]. Особую значимость данная проблема приобретает в сфере «помогающих профессий», чья деятельность связана с интенсивным, эмоционально насыщенным межличностным взаимодействием, когнитивной нагрузкой и ответственностью за жизнь и благополучие других людей [3]. Актуальность исследования детерминант, патогенетических механизмов и мер профилактики СЭВ детерминирована взаимосвязанными факторами, среди которых можно выделить: критически высокую распространенность синдрома, достигающую 80% среди отдельных профессиональных групп [2]; прямую корреляцию выгорания с ростом психосоматической патологии, аффективных расстройств и нервно-психической дезадаптации [12]; трансформацию трудовой среды под влиянием цифровизации, породившую новые формы истощения, такие как «цифровое выгорание» [11]; экстремальное воздействие системных кризисов (пандемии, военные конфликты), приводящее к моральному ущербу [9]; а также колоссальные социально-экономические издержки, связанные со снижением производительности труда, ростом текучести кадров и ухудшением качества предоставляемых услуг [6]. Таким образом, комплексное изучение структурно-функциональных взаимосвязей, лежащих в основе динамики синдрома, представляет собой не только научно значимую, но и социально-экономически значимую задачу, направленную на сохранение человеческого капитала в ключевых для общества сферах. Несмотря на солидную историографическую базу и высокую степень концептуальной разработанности проблемы профессионального выгорания, репрезентированную как классическими трёхфакторными моделями (К. Маслач, С. Джексон), так и динамическими концепциями (В.В. Бойко), в современном исследовательском поле сохраняются существенные лакуны, препятствующие построению целостных предиктивных и интервенционных моделей [4]. В частности, остаётся недостаточно систематизированным и эмпирически верифицированным вопрос о характере и силе взаимосвязей между относительно стабильными психическими состояниями личности и динамической архитектоникой синдрома выгорания (эмоциональным истощением, деперсонализацией и редукцией личных достижений) [5]. Теоретически данные состояния могут выступать в роли факторов уязвимости, модуляторов феноменологического выражения синдрома либо сопутствующих симптомов, однако конкретные паттерны этих взаимовлияний требуют строгой эмпирической проверки. В свете этого, целью настоящей работы является выявление структурно-функциональных взаимосвязей между психическими состояниями и синдромом выгорания, что позволит верифицировать гипотезу о значимой личностной

детерминации динамики синдрома профессиональной дезадаптации и построить структурно-динамическую модель этих взаимоотношений.

Изложение основного материала статьи. Современный научный дискурс, посвящённый феномену выгорания в помогающих профессиях, отличается значительной концептуальной насыщенностью [7]. Основой для большинства эмпирических исследований остаётся трёхфакторная модель К. Маслач и С. Джексон, выделяющая эмоциональное истощение, деперсонализацию/цинизм и редукцию профессиональных достижений в качестве ядерных симптомов синдрома [6]. Параллельно в отечественной психологической традиции широко используется динамическая концепция В.В. Бойко, рассматривающая СЭВ как процесс, развёртывающийся в фазах напряжения, резистенции и истощения, что акцентирует внимание на временно́й динамике и этапности формирования синдрома [1]. Помимо этих классических моделей, происходит постоянное расширение понятийного аппарата: операционализируются такие конструкты, как стрессовое мышление, отражающее когнитивную оценку стресса как разрушительного или развивающего фактора [9]; нервно-психическая дезадаптация как смежное состояние [2]; субъектогенез в профессиональной деятельности, где стаж выступает ключевым параметром [4]; и, наконец, цифровое выгорание как специфическая форма истощения в условиях гипердигитализации труда [11]. Накопленный массив исследовательских данных позволяет структурировать комплекс детерминант выгорания в три взаимосвязанные группы. Во-первых, это индивидуально-психологические (личностные) факторы, среди которых эмпирически подтверждённая роль принадлежит неадаптивным копинг-стратегиям (избегание, эмоциональная ориентация) [1]; экстернальному локусу контроля, особенно в сфере производственных отношений [2]; высокому нейротизму и тревожности как предикторам, в противовес протективному влиянию экстраверсии, добросовестности и эмоционального интеллекта [3]; а также низким показателям смысложизненных ориентаций и жизнестойкости [4, 8]. Во-вторых, ведущая роль отводится профессионально-средовым (организационным) факторам, таким как чрезмерная рабочая нагрузка, нехватка персонала, бюрократизация, отсутствие автономии и поддержки, а также эмоционально-напряжённый характер работы с «трудным» контингентом [3; 6; 7]. В-третьих, выделяются демографические и статусные факторы, в частности, нелинейная зависимость от стажа работы с пиками уязвимости на этапах адаптации и профессиональной идентификации [4; 6], а также повышенные риски для женщин и молодых специалистов [2; 8]. Несмотря на обилие констатирующих данных, сохраняется дефицит исследований, фокусирующихся на анализе глубинных структурных взаимосвязей между базовыми психическими состояниями и ядерными симптомами выгорания, что ограничивает возможности построения предиктивных моделей и разработки персонализированных профилактических программ, необходимость которых подчёркивается в современных работах [13].

В качестве методологической основы был избран одномоментный дизайн (срезовое исследование). Объём выборки составил 223 педагога дошкольных образовательных организаций. В роли потенциальных предикторов выступили психические состояния, диагностируемые с помощью методики самооценки психических состояний (тревожность, фрустрация, агрессивность, ригидность) Г. Айзенка. Структурные компоненты синдрома выгорания измерялись опросником MBI Maslach (психоэмоциональное истощение (ЭИ), деперсонализация (ДП), редукция личных достижений (РД), интегральный индекс выгорания (ИВ)). Для статистической оценки силы и направленности связей был применён непараметрический коэффициент ранговой корреляции Спирмена (ρ), а также результаты проверки распределений на нормальность (критерий Шапиро-Уилка, $p<0.05$).

Установлена системная и содержательно дифференцированная картина взаимосвязей между изучаемыми психическими состояниями и компонентами синдрома выгорания (Таблица 1).

Таблица 1

Матрица интеркорреляций (ρ Спирмена) показателей методик Айзенка и MBI (N=223)

Параметр	ЭИ (MBI)	ДП (MBI)	РД (MBI)*	ИВ (MBI)
Тревожность	0.52**	0.31**	-0.38**	0.55**
Фрустрация	0.60**	0.37**	-0.55**	0.66**
Агрессивность	0.17*	0.39**	-0.11	0.20**
Ригидность	0.45**	0.35**	-0.48**	0.53**

*Примечание: *p < 0.05; **p < 0.01*

Наиболее мощные и системные связи наблюдаются для показателя фрустрации, который демонстрирует сильную положительную корреляцию с интегральным индексом выгорания (ρ=0.66) и эмоциональным истощением (ρ=0.60), а также сильную отрицательную связь с редукцией личных достижений (ρ=-0.55). Данный паттерн позволяет рассматривать фрустрацию в качестве центрального, системообразующего фактора личностной уязвимости к развитию СЭВ. В контексте модели Айзенка фрустрация представляет генерализованное состояние низкой фрустрационной толерантности, характеризующееся падением самооценки, чувством беспомощности и отказом от целенаправленной борьбы с трудностями [3]. В условиях хронического профессионального стресса это базовое состояние транслируется в устойчивое ощущение некомпетентности и бесперспективности усилий (редукция достижений), что, в свою очередь, запускает каскад психофизиологического истощения и формирует высокий интегральный уровень дезадаптации. Тревожность и ригидность образуют устойчивый кластер факторов, оказывающих значимое влияние на развитие синдрома, однако механизмы их воздействия носят различный характер. Тревожность, проявляющая сильную связь с эмоциональным истощением (ρ=0.52) и умеренную – с интегральным индексом (ρ=0.55), функционирует по принципу катализатора, усиливая истощение и способствуя развитию выгорания. Постоянное состояние предвосхищения неудач, мнительности и беспокойства по поводу как реальных, так и воображаемых профессиональных трудностей приводит к хронической гипермобилизации психофизиологических ресурсов, их истощению ещё до наступления объективно кризисных ситуаций, что согласуется с данными о связи тревожности и выгорания, полученными в других исследованиях [2; 13]. Ригидность, в свою очередь, демонстрируя сходный по силе корреляционный профиль (ρ=0.53 с ИВ, ρ=0.45 с ЭИ, ρ=-0.48 с РД), выступает в роли фактора когнитивной и поведенческой уязвимости. Неспособность к гибкому переключению, изменению устоявшихся привычек, стратегий поведения и планов делает индивида глубоко неадаптивным к динамично меняющимся требованиям профессиональной среды, характерным для современных образовательных и медицинских организаций [5; 8]. Это порождает непрерывный внутренний конфликт между консервативными установками личности и необходимостью изменений, многократно повышает психическую «стоимость» адаптации и блокирует поиск и освоение новых, более эффективных стратегий совладания со стрессом, что непосредственно питает и усугубляет синдром выгорания.

Особого объяснения требует выявленная специфическая роль агрессивности. В отличие от предыдущих состояний,

агрессивность показала значимую корреляцию преимущественно с одним компонентом выгорания – деперсонализацией (ρ=0.39), при этом связи с эмоциональным истощением и редукцией достижений были слабыми или незначимыми. Это позволяет судить о деперсонализации как защитно-компенсаторном психологическом механизме. Индивид с изначально высокой конституциональной склонностью к раздражительности, нетерпимости, авторитарности и поведенческой активности под воздействием хронического профессионального стресса не «выгорает» в сторону пассивной апатии и астении. Вместо этого он использует укоренённую в структуре личности поведенческую схему: трансформирует внутреннее психоэмоциональное напряжение во внешнее, направленное на окружающих, отстранённо-циничное, формальное или авторитарное отношение к коллегам, клиентам или пациентам [6]. Таким образом, агрессивность выступает не столько генеральным предиктором выгорания в целом, сколько специфическим модулятором, детерминирующим феноменологическую форму одного из его ключевых компонентов, что указывает на существование личностно-типологических вариантов протекания синдрома.

Важнейшим результатом анализа является также чёткое определение редукции личных достижений (РД) в качестве первичной «мишени» воздействия кластера личностной уязвимости. Наиболее сильные и содержательно интерпретируемые отрицательные корреляции были зафиксированы именно между шкалой РД и показателями фрустрации, ригидности и тревожности. Это позволяет утверждать, что ядром формирующегося синдрома выгорания в исследуемой выборке является не столько эмоциональное истощение само по себе, сколько глубинный кризис профессиональной идентичности, самоэффективности и мотивации, который в значительной степени предопределён устойчивыми личностными особенностями. Фрустрационная уязвимость ведёт к быстрому отказу от профессиональных целей при первых же неудачах; когнитивно-поведенческая ригидность препятствует адекватной переоценке критериев успеха и освоению новых компетенций; а хроническая тревожность порождает заниженную, искажённую самооценку и персеверативное обесценивание реальных профессиональных достижений. Данный вывод перекликается с современными представлениями о центральной роли кризиса смысла и самоэффективности в генезе выгорания [3; 13].

На основании анализа может быть предложена интегративная структурно-динамическая модель, описывающая характер взаимоотношений между изучаемыми конструктами. Данная модель постулирует нелинейный, каскадный характер развития синдрома под влиянием личностных предиспозиций. Фрустрация, тревожность и ригидность образуют устойчивый синдромальный комплекс, создающий когнитивно-аффективный паттерн, характеризующийся низкой устойчивостью к неудачам, хроническим психофизиологическим напряжением и дефицитом поведенческой гибкости. Этот кластер выступает фундаментальной предиспозицией, повышающей личностную уязвимость, восприимчивость личности к хроническому профессиональному стрессу, характерному для помогающих профессий. В условиях перманентного стрессогенного воздействия профессиональной среды кластер уязвимости запускает последовательный каскад дезадаптивных изменений:

1. На первом этапе происходит прямое и интенсивное воздействие на мотивационно-оценочную сферу профессиональной эффективности и идентичности, что проявляется в редукции личных достижений (РД). Чувство некомпетентности, утрата смысла в работе и обесценивание собственных успехов становятся центральным звеном формирующегося синдрома.

2. Кризис профессиональной самооценки и мотивации, в свою очередь, приводит к хронической интоксикации психоэмоциональными переживаниями, что требует колоссальных затрат энергии на внутреннюю борьбу, поддержание функционирования и совладание с чувством неудачи. Это закономерно выливается в эмоциональное истощение (ЭИ), которое является не причиной, а следствием мотивационного кризиса.

3. Взаимное усиление редукции достижений и эмоционального истощения формирует высокий интегральный индекс выгорания (ИВ), знаменующий собой развёрнутую картину профессиональной дезадаптации – формирование интегрального синдрома.

Агрессивность занимает в модели особое, периферийное положение, образуя отдельную ось влияния. Она не входит в базовый кластер уязвимости и не является значимым предиктором общего индекса выгорания или его мотивационно-энергетических компонентов. Её функция заключается в модулировании феноменологического выражения синдрома путём детерминации деперсонализации (ДП) как избирательного защитно-компенсаторного механизма. Таким образом, деперсонализация предстаёт не как универсальная стадия, а как личностно-типологический вариант защитного реагирования, характерный для лиц с высоким потенциалом поведенческой активности и доминирования.

Предложенная модель позволяет преодолеть ограничения простого констатирующего подхода, предлагая динамическое, процессуальное видение генеза выгорания, в котором личностные предикторы задают специфическую последовательность и феноменологию развёртывания симптомов.

Выводы. Проведённый комплексный теоретико-эмпирический анализ подтвердил наличие содержательных и статистически значимых структурно-функциональных взаимосвязей между относительно стабильными психическими состояниями и компонентами динамического синдрома эмоционального выгорания, что подтверждает гипотезу о существенной личностной детерминации данного феномена профессиональной дезадаптации. Выявлена иерархия и специфика влияния отдельных психических состояний: фрустрация идентифицирована как системообразующий фактор общей уязвимости; тревожность и ригидность выступают в роли факторов энергетического истощения и когнитивно-поведенческой ригидности соответственно; агрессивность выполняет узкоспецифическую функцию модулятора, детерминирующего выбор деперсонализации в качестве защитного паттерна. Установлено, что редукция личных достижений (мотивационно-оценочный компонент) является первичной «мишенью» воздействия кластера личностной уязвимости, что позволяет уточнить патогенетические механизмы синдрома, рассматривая эмоциональное истощение не как исходную точку, а как следствие глубинного кризиса профессиональной идентичности и самоэффективности. На основе полученных данных предложена структурно-динамическая модель, описывающая каскадный характер развития выгорания: от воздействия кластера предиспозиции (фрустрация, тревожность, ригидность) на мотивационную сферу, через последующее истощение ресурсов, к формированию интегрального синдрома, при этом агрессивность задаёт отдельную ось, модулирующую феноменологию через деперсонализацию. Полученные результаты имеют важное практическое значение, обосновывая необходимость перехода от универсальных к дифференцированным программам профилактики и коррекции выгорания в помогающих профессиях. Диагностика психических состояний может быть эффективно интегрирована в системы профессионального скрининга для раннего выявления сотрудников групп риска и разработки персонализированных интервенций: когнитивно-поведенческая терапия и тренинг самоэффективности для лиц с высокой тревожностью и фрустрацией; тренинги гибкости, адаптивности и управления изменениями – для лиц с высокой ригидностью; коммуникативные тренинги и техники управления гневом – для лиц с высокой агрессивностью. Данный подход соответствует современному тренду на комплексные, системно-личностные интервенции, направленные как на индивидуальные особенности, так и на организационные условия труда.

Литература:
1. Иванова, Т.В. Особенности психологической помощи педагогам дошкольного образовательного учреждения, подверженным профессиональному выгоранию / Т.В. Иванова, И.В. Вьюшкова // Известия Юго-Западного государственного университета. Серия: Лингвистика и педагогика. – 2025. – Т. 15. – № 1. – С. 113-125
2. Кочеткова, Т.Н. Предикторы эмоционального выгорания / Т.Н. Кочеткова // Человеческий капитал. – 2024. – № 2(182). – С. 200-207
3. Манаенкова, М.П. Структурно-содержательные особенности эмоционального выгорания педагогов-психологов / М.П. Манаенкова, Е.В. Хотунцева // Наука и образование. – 2025. – Т. 8. – № 1.
4. Особенности эмоционального выгорания личности на различных стадиях субъектогенеза молодых педагогов / Л.Н. Молчанова, А.А. Кузнецова, К.В. Касьянова, Л.Н. Малихова // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 3(69). – С. 558-572
5. Проблема эмоционального выгорания у учителей с разным стажем педагогической деятельности / Н.В. Соколова, Н.А. Скоблина, Н.М. Кувшинова [и др.] // Медицина труда и промышленная экология. – 2024. – Т. 64. – № 11. – С. 763-769
6. Связь клинико-психологических характеристик с синдромом эмоционального выгорания и нервно-психической дезадаптации у вожатых детских лагерей / Э.Б. Карпова, А.С. Ступников, А.А. Ямпольский, П.К. Вильдан // Психология и психотехника. – 2024. – № 2. – С. 51-65
7. Суворов, В.Г. Изучение профессионального выгорания педагогов-дефектологов специализированных учреждений школьного и начального профессионального образования (детерминанты развития, диагностика, профилактика) / В.Г. Суворов, Т.О. Белова, К.О. Суворова // Главврач. – 2024. – № 10(264). – С. 47-56
8. Çömez İkican, T. Determination of Psychological Symptoms in Nurses: Sample of a University Hospital / T. Çömez İkican, Ş. Polat, A. Yeşil // Gümüşhane Üniversitesi Sağlık Bilimleri Dergisi. – 2025. – Vol. 14. – № 2. – P. 629-636
9. Da Silva, F.C. Association Between Stress Mindset, Work-Related Stress and Burnout in Nursing Professionals: Empirical Research Quantitative / F.C. Da Silva, J.N. Souza-Talarico, T.P. Borges, [et al.] // Nursing Open. – 2025. – Vol. 12. – № 7.
10. Gao, Y. A study on the relationship and path between mental health and burnout of Chinese athletes / Y. Gao, L. Wang // Frontiers in Psychology. – 2024. – Vol. 15.
11. Ibrahim, R.K. Screen time and stress: understanding how digital burnout influences health among nursing students / R.K. Ibrahim, M. Khaled, M. Almansoori, [et al.] // BMC Nursing. – 2025. – Vol. 24. – № 1.
12. Mousavi, S.A. The Relationship between Burnout Dimensions and Psychological Symptoms (Depression, Anxiety and Stress) Among Nurses / S.A. Mousavi, M. Ramezani, I. Salehi, A.A. Hosseinkhanzadeh // Journal of Holistic Nursing and Midwifery. – 2017. – Vol. 27. – № 2. – P. 37-43
13. Tang, Y. Burnout and stress: new insights and interventions / Y. Tang, A. Raffone, S.Y.S. Wong // Scientific Reports. – 2025. – Vol. 15.

Психология

УДК 159.922.736
кандидат сельскохозяйственных наук, доцент Голованова Елена Геннадьевна
Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
ассистент Комлева Светлана Анатольевна
Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург);
кандидат педагогических наук, доцент Черемисина Александра Анатольевна
Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТЕ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Российское общество подвержено различным вариантам негативного влияния на него, в том числе со стороны имеющихся социальных слоев населения, к которым относятся современные подростки. Важное значение в данном контексте имеет исследование взаимосвязи между уровнем социального интеллекта и особенностями конфликтного поведения подростков. Авторами проанализированы исследования, изучающие проблемы развития уровня социального интеллекта как фактора, влияющего на поведение в конфликте в среде подростков. Представленные в статье подходы к типологизации поведения человека в конфликтной ситуации, свидетельствуют о том, что у подростков наиболее часто исследователи выделяют конструктивную и деструктивную группы стилей разрешения конфликтных ситуаций. По мнению авторов, именно подростки являются наиболее подверженными конфликтам с окружающими в силу своих возрастных особенностей. Авторы отмечают, что в зависимости от стиля поведения подростка в конфликтной ситуации зависит исход его разрешения. Особенно актуальным вопросом представляется необходимость уделять больше внимания развитию социального интеллекта в подростковом возрасте. В статье представлено исследование особенностей поведения в конфликте подростков с разным уровнем социально интеллекта. Авторами актуализирована значимость использования тестирования в подростковом возрасте. Как считают авторы, тестирование позволяет оценить уровень сформированности той или иной психологической характеристики, получить количественные данные, что значительно облегчает анализ и сравнение результатов большого количества респондентов.
Ключевые слова: подростковый возраст, конфликтное поведение, социальный интеллект, стратегии поведения в конфликте, сотрудничество, приспособление.
Annotation. Russian society is subject to various forms of negative influence, including from existing social groups, such as modern teenagers. In this context, it is important to study the relationship between the level of social intelligence and the characteristics of adolescent conflict behavior. The authors have analyzed studies that examine the development of social intelligence as a factor influencing conflict behavior among adolescents. The approaches presented in the article to the typology of human behavior in conflict situations indicate that researchers often identify constructive and destructive styles of conflict resolution among adolescents. According to the authors, adolescents are particularly prone to conflicts with others due to their age-related characteristics. The authors note that the outcome of a conflict depends on the teenager's behavior style. It is particularly important to pay more attention to the development of social intelligence during adolescence. The article presents a study of the behavior of adolescents with different levels of social intelligence in conflict situations. The authors emphasize the importance of using testing in

adolescence. According to the authors, testing allows for assessing the level of development of a particular psychological characteristic and obtaining quantitative data, which greatly facilitates the analysis and comparison of results from a large number of respondents.
Key words: adolescence, conflict behavior, social intelligence, conflict strategies, cooperation, and adaptation.

Введение. В настоящее время такая проблема, как конфликтное поведение подростка, затронула практически каждую семью. В школе ученики зачастую испытывают трудности в общении, как с одноклассниками, так и с учителями. Именно подростковый возраст характеризуется достаточно частыми проявлениями конфликтного поведения.

Исследование взаимосвязи между уровнем социального интеллекта и особенностями конфликтного поведения подростков нами строилось на осмыслении теоретических подходов к типологизации конфликтного поведения (С. М. Емельянов, Н. И. Леонов, Р. Киллмен и К. Томас), а также раскрытии содержания понятия «социальный интеллект» в трактовках Э. Л. Торндайка, Дж. Гилфорда и М. Салливена [1; 4]. Целью исследования нами было определено выявление того, как уровень социального интеллекта определяет выбор стратегий поведения в конфликтных ситуациях у подростков.

Изложение основного материала статьи. Активное изучение проблемы развития уровня социального интеллекта как фактора, влияющего на поведение в конфликте в среде подростков, в различных научных направлениях говорит об ее актуальности. В то же время мы отметили, что этой проблеме уделено недостаточно внимания с точки зрения практического решения: недостаточно апробированных программ, мало методических разработок особенностей поведения в конфликте для подростков с учетом уровня развития у них социального интеллекта.

Рассмотрим несколько подходов к типологизации поведения человека в конфликтной ситуации. Так, С.М. Емельянов определяет три ключевых подхода к поведению личности в условиях конфликта: конструктивный, деструктивный и конформистский [7].

С другой стороны, Н.И. Леонов по результатам исследования стиля поведения в конфликтной ситуации и индивидуальности старшеклассников выделяет группы конструктивных и деструктивных стилей разрешения конфликтных ситуаций. К конструктивным стилям относятся: партнерский стиль; прагматический стиль; психозащитный стиль.

К деструктивным стилям разрешения конфликтных ситуация Н.И. Леонов отнес: доминантный стиль; контактный стиль; самоутверждающийся стиль [4].

В отечественной психологии А.К. Казанцев, В.И. Подвесных и Л.С. Серова предложили собственное метафорическое толкование типологии стратегий поведения в конфликте: «Черепаха», «Акула», «Медвежонок», «Лиса», «Сова» [7].

Подростковый возраст считается важным этапом в развитии социального интеллекта, так как подростки сталкиваются с новыми вызовами, связанными с расширением круга общения, осознанием своей роли в обществе и необходимостью адаптироваться к постоянно меняющимся условиям социальной среды [2].

Понятие «социальный интеллект» впервые употребил в 1920 году Э.Л. Торндайк, обозначив им дальновидность в межличностных отношениях и приравняв его к способности мудро поступать в человеческих отношениях. Э.Л. Торндайк рассматривал социальный интеллект как познавательную специфическую способность, которая обеспечивает успешное взаимодействие с людьми, основная функция социального интеллекта – прогнозирование поведения. Э.Л. Торндайк утверждал, что социальный интеллект существует отдельно от обычного интеллекта [6].

Цель нашего исследования стало изучение содержательных особенностей поведения в конфликте у подростков с разным уровнем социального интеллекта. В исследовании приняли участие подростки в количестве 209 человек и в возрасте от 13 до 16 лет, среди которых 102 мальчиков и 107 девочек. Исследование проводилось на базах средних общеобразовательных школ города Оренбурга и Оренбургской области.

Исследование особенностей поведения в конфликте подростков с разным уровнем социально интеллекта проводилось при помощи тестирования. Использования тестирования в подростковом возрасте позволяет оценить уровень сформированности той или иной психологической характеристики, получение количественных данных значительно облегчает анализ и сравнение результатов большого количества респондентов [5].

Тест «Стратегия поведения в конфликте» К. Томаса и Р. Килманна был нами выбран, поскольку рассматривает наиболее часто выбираемую поведенческую реакцию на конфликт респондента, обозначает ее положительные и отрицательные аспекты, информирует об иных возможных способах выхода из конфликта. В русскоязычном варианте тест адаптирован Н.В. Гришиной [8].

В тесте по выявлению стратегии конфликтного поведения исследователи подробно описывают каждый из типов. Стимульный материал теста представляет собой 30 пар утверждений, из которых респонденту необходимо выбрать более близкое для него. Интерпретация результатов представлена в виде пяти шкал (типов конфликтного поведения), где максимальный балл по каждой шкале – 12, минимальный – 0.

«Тест социального интеллекта» Дж. Гилфорда и М. Салливена была переведена и адаптирована Е.С. Михайловой в 1996 году. Методика содержит в себе три субтеста на невербальном стимульном материале (иллюстрации) и один на вербальном. Каждый из представленных субтестов направлен на выявление уровня социального интеллекта по конкретному фактору: фактор познания результатов поведения описывает способности старшеклассника предугадывать последствия поведения человека на основе уже имеющейся информации о нем; фактор познания классов поведения указывает на наличие умение определить главные свойства в потоке экспрессивной или ситуативной информации о поведении; фактор познания преобразований поведения характеризует возможность распознавать изменения в вербальных и невербальных проявлениях человека в разных ситуациях; фактор познания систем поведения выражает способность ученика понимать суть поведения других людей в возникающих ситуациях, а также логику развития межличностных отношений между людьми.

Результаты по каждому из факторов рассматриваются по шкале от 1 до 5, где значения от 0 до 1 интерпретируются как низкие, 2 – ниже среднего, 3 – средние, 4 – выше среднего, 5 – высокие [5].

Для проведения математико-статистического анализа результатов исследования был использован метод ранговой корреляции Ч.Э. Спирмена, отражающий отношения переменных, упорядоченных по возрастанию их значения [3].

Проанализировав особенности стратегий поведения подростков в конфликте по методике К. Томаса и Р. Киллмана, мы разделили всех респондентов на группы по количеству ведущих стратегий поведения.

Большинство респондентов (72,2%) демонстрируют одну ведущую стратегию поведения в конфликте. 20,6% подростков склонны к равному использованию двух стратегий. 4,8% руководствуются тремя различными стратегиями поведения, и у 2,4% школьников не было выявлено какой-либо доминирующей стратегии поведения в конфликте.

Согласно результатам тестирования, у респондентов преобладает стратегия сотрудничества (17,6%) при возникновении конфликтных ситуаций.

Это означает, что подростки готовы договариваться с оппонентами, прикладывать силы к поиску оптимальных решений, которые смогут в полной мере удовлетворить обе стороны.

17,2% опрошенных выбирают основной стратегией поведения в конфликте компромисс. Это означает, что данные школьники готовы как уступить, так и настоять на своих интересах. Минусом данной стратегии будет являться возможное поверхностное отношение к ситуации и неглубокая проработка ее первопричин.

Другие обучающиеся из выборки, а именно 13,4% придерживаются такой стратегии поведения в конфликте, как уклонение. Данная стратегия направлена на уход от конфликтной ситуации, воспринимая ее либо как неважную и незначимую, либо как потенциально опасную. Плюсами данной стратегии можно назвать сохранение времени и энергии, минусами – возможные страхи и низкий уровень вовлеченности в ситуацию.

И равное количество подростков выборки используют такие стратегии, как приспособление – 12% и конфронтация – 12%. Школьники, выбирающие приспособление как главную стратегию поведения в конфликте, испытывают трудности с отстаиванием своей точки зрения, что может помешать дальнейшей социализации в более зрелом возрасте.

В то же время обучающиеся, использующие такую стратегию, как конфронтация, наоборот, слишком усиленно доказывают свою точку зрения, навязывая ее окружающим, и тем самым ухудшают качество коммуникации не только со сверстниками, но и с взрослыми людьми, что может отражаться в ухудшении отношений в семье, часты ссоры и неразрешенные конфликты.

Рассмотрев школьников с двумя ведущими стратегиями поведения в конфликте мы пришли к выводу о том, что чаще всего у подростков с двумя ведущими стратегиями поведения в конфликте сочетаются такие стратегии как сотрудничество и приспособление (4,8%). Для этих школьников характерно не только достижение целей обеих сторон без «потерь» для каждой из них, но и стремление к сохранению отношения с оппонентом.

Сочетание стратегий сотрудничества и уклонения (3,8%) у подростков может проявляться в стремлении уйти от конфликта или самого оппонента при невозможности достичь цели каждой из сторон.

Стратегии сотрудничества и компромисса в сочетании, характерным для 3,3% школьников, могут быть выражены в стремлении достичь баланса при ориентировании на сохранение отношений между участниками конфликта.

Следующее сочетание двух доминирующий стратегий поведения в конфликте среди подростков – компромисс и приспособление (выявлено у 2,9% респондентов) – проявляется тогда, когда нужно сгладить конфликтную ситуацию, сохранить отношения между оппонентами, при этом учитывая интересы обеих сторон.

Сочетание трех стратегий поведения в конфликтах среди подростков это больше индивидуальное проявление, чем связанное с какими-то половозрастными особенностями развития личности.

Среди опрошенных подростков были те, которые не проявили какую-либо одну стратегию как ведущую или сочетание нескольких (2,4%). Школьники способны выбирать наиболее оптимальную модель поведения в зависимости от ситуации с учетом таких факторов как цели, степень власти, доступные ресурсы, характер конфликта, а также личные качества оппонента.

Соотношение подростков с разным уровнем социального интеллекта оказалось таким, что большинство опрошенных школьников (60,3%) обладают уровнем социального интеллекта ниже среднего. Подростки с таким уровнем социального интеллекта плохо понимают связь между поведением и его последствиями, могут часто совершать ошибки, попадать в конфликтные ситуации (или провоцировать их появление) из-за того, что неверно представляют себе результаты своих действий или поступков других.

У 36,8% опрошенных подростков был выявлен средний уровень социального интеллекта. Это говорит о достаточной степени развитости коммуникативных навыков, умении распознавать невербальные сигналы и предугадывать дальнейшее развитие событий, выстраивать стратегии по достижению своих целей, однако испытывают трудности в некоторых ситуациях, не всегда верно трактуют поведение собеседника, неверно понимают собственные интуитивные сигналы, могут ошибиться в самопрезентации и так далее.

Люди с высоким (0,5%) и выше среднего (1,9%) социальным интеллектом обычно легко уживаются в коллективе, способствуют поддержанию оптимального психологического климата, проявляют больше интереса, смекалки и изобретательности в работе.

Им свойственен разнообразный репертуар в общении с разными людьми, умение рефлексировать, высокая степень самопринятия, открытости и дружелюбия в общении. Высокий уровень социального интеллекта свойственен 0,5% опрошенных, уровень выше среднего – 1,9%.

Низкий уровень социального интеллекта у обучающихся подросткового возраста (0,5%) может успешно компенсироваться такими качествами, как эмпатия, определенными чертами характера, стилем общения, коммуникативными навыками, а также может быть скорректирован в ходе активного социально-психологического обучения.

Таким образом, после проведения анализа результатов нами было выявлено, что большинство подростков демонстрируют ведущую стратегию поведения в конфликте – сотрудничество и уровень социального интеллекта ниже среднего.

Результаты исследования уровня социального интеллекта подростков показали, что среди респондентов присутствуют все уровни – высокий, выше среднего, средний, ниже среднего и низкий. Высокий уровень социального интеллекта характерен для подростков с ведущей стратегией поведения в конфликте сотрудничество. Для них характерны способность выявлять скрытые мотивы собеседника, находить выход из конфликтной ситуации, с целью сохранять отношения.

Респонденты с уровнем выше среднего социального интеллекта демонстрируют такие ведущие стратегии как сотрудничество и компромисс. Это позволяет урегулировать конфликт на основе взаимных уступок и учёта интересов всех участников.

Среди школьников со средним уровнем социального интеллекта чаще всего встречаются смешанные стратегии поведения. Это позволяет подросткам быть более гибкими во время конфликта, ориентируясь не только на свои интересы, но и желание сохранять или завершить отношения. Также респонденты со средним уровнем социального интеллекта демонстрируют одиночные доминирующие стратегии поведения в конфликте. Для них будет характерно следующее: подростки со средним уровнем социального интеллекта и с ведущей стратегией сотрудничество умеют прогнозировать реакции людей в заданных обстоятельствах; подростки со средним уровнем социального интеллекта и с ведущей стратегией компромисс стремятся к быстрому разрешению конфликтной ситуации или к временному перемирию; подростки со средним уровнем социального интеллекта и с ведущей стратегией конфронтация стремятся удовлетворить собственные интересы, при этом интересы другой стороны их не интересуют; подростки со средним уровнем социального интеллекта и с ведущей стратегией уклонение не хотят отстаивать свои права, сотрудничать для выработки решения, воздерживаются от высказывания своей позиции, уклоняются от спора; подростки со средним уровнем социального интеллекта и с ведущей стратегией приспособление делают все не для разрешения конфликта, а для собственного спокойствия и стабильности.

Среди подростков с уровнем социального интеллекта ниже среднего в качестве ведущей стратегии поведения в конфликте чаще встречается компромисс. Это проявляется в стремлении решить конфликтную ситуацию только при

встречном желании оппонента.

Смешанные стратегии поведения в конфликте у респондентов с уровнем социального интеллекта ниже среднего проявляются в импульсивности и непостоянстве поведения, неспособности к планированию своих действия и враждебности к окружающим.

Стратегию приспособления школьники с уровнем социального интеллекта ниже среднего могут испытывать трудности понимании поведения людей, не могут предвидеть их дальнейшие поступки, им сложно выстраивать взаимоотношения с другими людьми и адаптироваться в коллективе.

Конфронтация как ведущая стратегия подростков с уровнем социального интеллекта ниже среднего может привести к риску возникновения девиантного поведения, т.к. они слабо осознают и понимают свои и чужие эмоции, не могут использовать эти знания для управления своими эмоциями и эмоциями других людей.

Респонденты с уровнем социального интеллекта ниже среднего и ведущей стратегией поведения сотрудничества хоть и стремятся к разрешению конфликтной ситуации в пользу всех участников, однако часто это указывает не на искреннее желание, а на демонстрацию социально приемлемого поведения.

Уклонение как ведущая стратегия поведения подростков с уровнем социального интеллекта ниже среднего проявляется в неуверенности в собственной правоте, отсутствии желания разрешать конфликт в конкретный период, стремлении отсрочить принятие каких-либо решений.

Низкий уровень социального интеллекта характерен для подростков с доминирующей стратегией поведения конфронтация, что может проявляться в стремлении решать конфликт исключительно в тех случаях, когда удовлетворены их условия.

Выводы. По результатам нашего исследования можно сделать вывод, что подростки с более высоким уровнем социального интеллекта демонстрируют осмысленные, проактивные стратегии, направленные на конструктивное разрешение конфликта и сохранение отношений. В то время как респонденты с низким и ниже-среднего уровнями чаще прибегают к реактивным или деструктивным тактикам, связанным с непониманием эмоций, неспособностью к планированию и адаптацией в коллективе. Смешанные стратегии, наиболее характерные для среднего уровня социального интеллекта, позволяют подросткам балансировать между собственными интересами и необходимостью поддерживать взаимоотношения, что свидетельствует о определённой психологической гибкости. Итак, уровень социального интеллекта существенно влияет на выбор и эффективность стратегий поведения в конфликтных ситуациях, определяя способность подростков к эмпатии, прогнозированию реакций окружающих и конструктивному взаимодействию.

Литература:

1. Анцупов, А.Я. Конфликтология: новые способы и приемы профилактики и разрешения конфликтов: учебник / А.Я. Анцупов, А.И. Шипилов. – Москва: Эксмо, 2009. – 509 с.

2. Кон, И.С. Ребенок и общество: учеб. пособие / И.С. Кон. – Москва: Academia, 2003. – 334 с.

3. Леньков, С.Л. Статистические методы в психологии: учебник и практикум для вузов / С.Л. Леньков, Н.Е. Рубцова. – Москва: Юрайт, 2023. – 311 с.

4. Леонов, Н.И. Конфликты и конфликтное поведение. Методы изучения: учеб. пособие / Н.И. Леонов. – Санкт-Петербург: Питер, 2005. – 240 с.

5. Леонова, Е.В. Эмпирические методы психологического исследования: учеб. пособие / Е.В. Леонова. – Москва: Юрайт, 2022. – 323 с.

6. Лужбина, Н.А. Социальный интеллект как системообразующий фактор психологической культуры личности / Н.А. Лужбина. – Барнаул: Оникс, 2002. – 181 с.

7. Серебрякова, Т.А. Проблема конфликта в психологии / Т.А. Серебрякова, С.В. Десятова // Бюллетень науки и практики. – 2017. – № 1(14). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problema-konflikta-vpsihologii (дата обращения: 28.04.2025)

8. Узнадзе, Д.Н. Психологические исследования / Д.Н. Узнадзе. – Москва: Аспект-пресс, 1961. – 160 с.

Психология

УДК 159.944

старший преподаватель кафедры физического воспитания Гончарова Елена Викторовна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
«Государственный гуманитарно-технологический университет» (г. Орехово-Зуево)

ОСОБЕННОСТИ ПРОТЕКАНИЯ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У ПЕРВОКУРСНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ

Аннотация. Статья посвящена исследованию особенностей адаптации студентов-первокурсников в зависимости от свойств личности и психоэмоционального состояния. Рассматриваются факторы, влияющие на успешность интеграции молодых людей в новую учебную среду, социальную группу и бытовые условия. Актуальность изучения взаимосвязи психических состояний и акцентуаций личности с процессами адаптации первокурсников обусловлена рядом объективных факторов современной образовательной среды вуза. Переход студента из школы в высшее учебное заведение сопровождается значительным изменением образа жизни, системы ценностей, социальных ролей и требований. Возникают новые учебные нагрузки, необходимость выстраивать межличностные отношения в незнакомых коллективах, адаптироваться к самостоятельной организации учебного процесса и быта. Все это создает высокий уровень стрессовых состояний, особенно для тех, чья личность имеет выраженную акцентуацию, так как она представляет собой чрезмерное усиление отдельных черт, влияющих на поведение индивида в различных ситуациях. Своевременная оценка текущего состояния студента является эффективным инструментом в поддержке молодого человека в сложный период его жизни. По этой причине исследование взаимозависимости психических состояний и акцентуаций личности является актуальным направлением в области психологии образования. Результатом проведенного исследования стали выводы о значимости сведений об индивидуальных типологических особенностях студентов-первокурсников в понимании проблемы дезадаптации к обучению в вузе. Полученные данные могут быть полезны для разработки психолого-педагогических мер, направленных на профилактику негативных последствий изменения статуса обучающегося.

Ключевые слова: студент-первокурсник, адаптация, психические состояния, акцентуация личности, исследование.

Annotation. The article is devoted to the study of the adaptation features of first-year students, depending on the personality traits and psychoemotional state. The factors affecting the success of young people's integration into a new educational environment, social group, and living conditions are considered. The relevance of studying the relationship between mental states and personality

accentuations with the adaptation processes of first-year students is due to a number of objective factors in the modern educational environment of a university. The transition of a student from school to higher education is accompanied by a significant change in lifestyle, value system, social roles, and requirements. New academic responsibilities arise, as well as the need to establish interpersonal relationships in unfamiliar groups and adapt to independent organization of the educational process and daily life. These challenges can lead to high levels of stress, especially for individuals with pronounced personality traits, as these traits can exacerbate the individual's behavior in various situations. A timely assessment of a student's current state is an effective tool for supporting a young person during a challenging period in their life. Therefore, studying the interdependence of mental states and personality accentuations is an important area of research in educational psychology. The study resulted in conclusions about the importance of information about the individual typological characteristics of first-year students in understanding the problem of maladaptation to university education. The data obtained can be useful for developing psychological and pedagogical measures aimed at preventing the negative consequences of changing the student's status.
Key words: freshman student, adaptation, mental states, personality accentuation, research.

Введение. Актуальность исследования взаимосвязи адаптационного процесса первокурсников с личностными особенностями и психическими состояниями обусловлена важными аспектами современной образовательной системы. Исследование адаптации первокурсников позволяет выявить факторы, влияющие на успешность освоения учебного материала и интеграции в университетскую среду. Это помогает разработать индивидуальные подходы к обучению, учитывающие особенности восприятия, мотивации и эмоционального фона каждого студента [2]. Современные условия высшего образования требуют от первокурсников высокого уровня стрессоустойчивости и адаптивности. Изучение связи адаптационных процессов с личностными характеристиками способствует развитию методик формирования психологической устойчивости и навыков саморегуляции. Исследование особенностей адаптации первокурсников позволит создать программы профессионального ориентирования и поддержки, направленные на формирование необходимых компетенций и профессиональных качеств [1]. Следовательно, изучение взаимосвязи адаптационных процессов студентов-первокурсников с их личностными качествами и психическими состояниями является важным направлением исследований, способствующим повышению качества образования и формированию успешных профессионалов будущего [3].

Цель исследования: выявление взаимосвязей между свойствами личности, психоэмоциональными состояниями и адаптацией студентов-первокурсников для разработки рекомендаций по психолого-педагогической поддержке обучающихся.

Объект исследования – психические состояния, свойства личности, процесс адаптации студентов-первокурсников к обучению в вузе.

Предмет исследования – зависимость адаптационных возможностей первокурсника к новым условиям от свойств его личности и психических состояний.

Задачи исследования:

– выполнить анализ научно-методической литературы о взаимосвязи адаптационных процессов студента-первокурсника к обучению в вузе со свойствами его личности и психическими состояниями;

– подобрать методики для осуществления исследования по изучаемой тематике;

– провести исследование с помощью выбранных методик;

– проанализировать результаты, полученные в ходе эксперимента и сделать выводы о наличии взаимосвязи уровня адаптационных возможностей студента-первокурсника со свойствами его личности и психическими состояниями.

Гипотеза: студенты-первокурсники с низкими показателями самочувствия, активности и настроения, а также наличием акцентуаций характера сложнее и длительнее проходят период адаптации к образовательному процессу, что требует оказания им психолого-педагогической помощи и разработки индивидуальных профилактических мер.

Для достижения поставленной цели, решения задач и подтверждения гипотезы была проанализирована научно-методическая литература, проведено психодиагностическое исследование свойств личности и психических состояний студентов-первокурсников. Статистическая обработка данных, полученных в ходе эксперимента, выполнена с помощью корреляционного анализа (коэффициент Пирсона).

Изучением свойств личности и психических состояний занимались многочисленные ученые, внесшие значительный вклад в развитие психологии личности. Среди них отечественные: И.М. Сеченов, И.П. Павлов, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Н.А. Бернштейн, Б.В. Зейгарник, В.В. Давыдов, Б.Г. Ананьев, А.Р. Лурия, А.Ф. Лазурский, В.Д. Небылицын, К.К. Платонов, В.П. Зинченко, А.Е. Ловягина; а также зарубежные представители: З. Фрейд, К. Роджерс, К.Г. Юнг, А. Бандура, Х. Айзенк, Д. Келли, Э. Эриксон, Р. Кеттелл, А. Маслоу. Эти и многие другие представители научного мира внесли огромный вклад в понимание природы человеческой личности, механизмов её формирования и функционирования [6].

Процесс адаптации является одной из ключевых областей исследований в науке, поскольку затрагивает широкий спектр вопросов, связанных с приспособляемостью человека к различным условиям среды, стрессовым ситуациям и изменениям окружающей действительности [7]. Многие выдающиеся учёные посвятили свою деятельность именно этому направлению. Наиболее значимы среди отечественных исследователей: А.А. Реан, Л.М. Митина, Е.Ю. Климова, А.В. Петровская; среди зарубежных представителей: Г. Селье, Ф. Херцберг, К. Рождерс, С. Кови, Р. Салливан, Д. Грегори и многие другие.

Изложение основного материала статьи. Эксперимент направлен на подтверждение гипотезы о том, что скорость и качество процесса адаптации первокурсника к обучению в вузе зависят от активности, самочувствия и настроения, которые в свою очередь тесно связаны со свойствами его личности. В исследовании приняли участие 100 студентов-первокурсников Государственного гуманитарно-технологического университета. Эксперимент проводился методом группового тестирования.

Для достижения поставленной цели в эксперименте были использованы методики: опросник для оценки функционального психоэмоционального состояния САН (самочувствие, активность, настроение); опросник для выявления наличия акцентуации характера, темперамента Леонгарда-Шмишека. Данные методики, по мнению автора, являются эффективным инструментарием для определения текущих психофизических состояний первокурсников, а также свойств их личности.

В таблице представлены результаты проведения эксперимента по методикам САН и Леонгарда-Шмишека.

Таблица 1

Матрица корреляций (САН-Шмишек)

Критерий по САН	Демонстративность	Застревание	Педантичность	Возбудимость	Гиперактивность	Дистимность	Тревожность	Экзальтированность	Эмотивность	Циклотимность
С (самочувствие)	0,27	0,09	-0,06	-0,09	-0,21	-0,01	0,07	-0,24	-0,25	-0,15
А (активность)	0,38	0,04	0,16	-0,27	-0,20	-0,13	0,17	-0,23	-0,39	-0,03
Н (настроение)	0,16	0,09	0,02	-0,15	0,00	-0,01	-0,08	-0,24	-0,41	-0,10

Рассмотрим корреляции, выявленные между показателями по методикам САН и Шмишека.

Самочувствие и демонстративность (r=0,27, p≤0,01). Положительная корреляция самочувствия и демонстративности означает, что улучшение состояния здоровья и эмоционального благополучия ведет к повышению уровня выраженности поведения, направленного на привлечение внимания окружающих. Хорошее самочувствие увеличивает уровень энергии, стимулирует физическую активность и социальные взаимодействия. Таким образом, положительное состояние физического и психического здоровья тесно связано с повышением уровня демонстративности и скоростью адаптационных процессов.

Самочувствие и гиперактивность (r=-0,21, p≤0,05). Воздействие хорошего самочувствия на уровень гиперактивности является достаточно интересным вопросом, поскольку связь между ними зависит от множества факторов, включая индивидуальные особенности каждого человека. Студент с отличным физическим состоянием способен лучше концентрироваться, быстрее восстанавливается после нагрузок и эффективнее решает повседневные задачи. Такое самочувствие снижает вероятность переутомления и раздражения, что помогает избегать ситуаций, провоцирующих импульсивность, гиперактивность, дезадаптацию.

Самочувствие и экзальтированность (r=-0,24, p≤0,05). Данные эмпирического исследования свидетельствуют о наличии статистически значимой отрицательной корреляции между параметром экзальтированности, входящим в структуру личностных акцентуаций, и интегральным показателем самочувствия. Это позволяет сделать вывод о том, что для лиц с гипертрофированной эмоциональной реактивностью характерна меньшая устойчивость психофизиологических ресурсов в период повышенных академических требований. Чрезмерная вовлеченность в эмоциональные переживания, расходует энергетические резервы, что отражается на субъективной оценке самочувствия. И наоборот, улучшение общего состояния здоровья ведет к снижению уровня чрезмерной экспрессивности и интенсивности переживаний в сложный для психики и организма первокурсника адаптационный период.

Самочувствие и эмотивность (r=-0,25, p≤0,05). В контексте адаптации к высшей школе выявляется устойчивая обратная зависимость между уровнем эмотивности и показателями общего самочувствия у первокурсников. Эмотивность, понимаемая как глубокая чувствительность, яркость и длительность эмоциональных реакций на внешние события, в условиях повышенной учебной нагрузки и социальной неопределенности часто становится ресурсозатратным фактором. Студенты с высокой эмотивностью склонны интенсивно и продолжительно переживать как неудачи, так и успехи, что может приводить к психофизиологическому истощению. Следствием этого является снижение субъективных оценок самочувствия – появляются жалобы на усталость, нарушение сна, снижение энергии и общего тонуса. Таким образом, чем выше эмотивная реактивность индивида, тем больше энергии тратится на эмоциональную переработку опыта, что может негативно сказываться на конституциональном благополучии. Но, улучшение самочувствия посредством, например, увеличения объёма двигательной активности, ведёт к повышению самооценки и укреплению уверенности в себе, что способствует стрессоустойчивости, снижению уровня тревоги и возможности депрессии.

Активность и демонстративность (r=0,38, p≤0,01). В период интеграции в университетскую среду у студентов-первокурсников наблюдается устойчивая положительная корреляция между уровнем общей социально-учебной активности и выраженностью демонстративных черт личности**.**

Демонстративность (или истероидная акцентуация), проявляющаяся в потребности быть в центре внимания, жажде признания и склонности к самопрезентации, выступает мощным внутренним двигателем для внешней активности. Чтобы реализовать свою потребность в заметности, студент с такими чертами активно включается в жизнь группы: он одним из первых знакомится с однокурсниками, стремится высказываться на семинарах, проявляет инициативу в организации мероприятий, активно ведёт социальные сети. Эта деятельностная активность (социальная, академическая, творческая, спортивная) является для него не самоцелью, а инструментом для получения желаемого внимания и подтверждения своей значимости. Таким образом, чем выше демонстративность, тем сильнее мотивация к разного рода активностям, что и формирует наблюдаемую прямую зависимость.

Активность и возбудимость (r=-0,27, p≤0,01). Отрицательная корреляция между активностью и возбудимостью свидетельствует о наличии обратной зависимости: повышение уровня активности приводит к снижению степени возбудимости и наоборот. Высокая возбудимость характеризуется быстрым реагированием на любые стимулы, сильной эмоциональностью и быстрой сменой настроения. Активность, напротив, описывает готовность предпринимать действия, проявлять инициативу и вкладывать усилия в достижение целей. Высокий уровень активности, связанный с выполнением задач, достижением результатов и решением проблем, способствует постепенному снижению возбудимости.

Активность и гиперактивность (r=-0,20, p≤0,05). Отрицательная корреляция между активностью и гиперактивностью отражает следующую закономерность: повышение уровня обычной активности (физической, интеллектуальной, социальной) ведет к снижению признаков гиперактивности, и наоборот. Активность является показателем нормальной жизненной энергии студента, проявляющаяся в занятиях спортом, учебе, социальном взаимодействии и увлечениях. Гиперактивность, напротив, является отклонением от нормы, характеризуясь повышенным количеством движений, неспособностью долго удерживать внимание, невозможностью сосредоточиться на одном занятии длительное время. Научные наблюдения подтверждают существование отрицательной корреляции между активностью и гиперактивностью. Систематические спортивные занятия снижают гиперактивность у обучающихся, а развитие познавательных интересов способствует стабилизации поведения и повышению внимательности.

Активность и экзальтированность (r=-0,23, p≤0,05). Активные студенты отличаются повышенной энергией,

мотивацией, способностью эффективно действовать и быстро восстанавливаться после нагрузок. Экзальтированность характеризуется эмоциональной нестабильностью, импульсивностью, чрезмерной чувствительностью к внешним стимулам и бурными реакциями даже на незначительные события. Таким образом, отрицательная корреляция активности и экзальтированности отражает баланс между энергией и эмоциональной устойчивостью.

Активность и эмотивность ($r=-0,39$, $p\leq0,01$). При отрицательной корреляции высокий уровень активности ассоциируется с низким уровнем эмотивности, и наоборот. Первокурсник с высокой активностью проявляет меньше глубоких эмоциональных переживаний, предпочитает решать проблемы оперативно и конструктивно, редко погружается в длительные размышления о чувствах, тогда, как индивид с низкой активностью чаще испытывает глубокие и продолжительные эмоциональные реакции, больше внимания уделяя своим внутренним ощущениям и переживаниям. Это значит, что высокая активность способствует снижению интенсивности эмоциональных проявлений, поскольку внимание направлено преимущественно на достижение конкретных результатов, решение практических задач, ускорение адаптации.

Настроение и экзальтированность ($r=-0,24$, $p\leq0,05$). Проведённый анализ выявляет отрицательную корреляцию между показателями экзальтированности и стабильностью фона настроения. Это означает, что первокурсники с высокой экзальтированностью реже демонстрируют продолжительные периоды ровного, позитивного или спокойного настроения. Их эмоциональный фон чаще оценивается как непредсказуемый, где периоды приподнятости кратковременны и сменяются фазами уныния или раздражительности в ответ на незначительные повседневные трудности (например, сложное задание или мимолётный конфликт). Но, по мере улучшения настроения, в силу определенных обстоятельств, как то, приобретение позитивных активных увлечений, студент становится более удовлетворённым жизнью, а показатель экзальтированности снижается.

Настроение и эмотивность ($r=-0,41$, $p\leq0,01$). Отрицательная корреляция настроения и эмотивности означает, что при улучшении общего настроения глубина и частота ярких эмоциональных переживаний уменьшается; при ухудшении настроения первокурсник сильнее подвергается воздействию собственных чувств и внешних обстоятельств, глубже переживая каждую ситуацию.

Выводы. В ходе эксперимента была подтверждена гипотеза о том, что студенты-первокурсники с низкими показателями самочувствия, активности и настроения, а также наличием акцентуаций характера сложнее и длительнее проходят период адаптации к образовательному процессу, что требует оказания им психолого-педагогической помощи и разработки индивидуальных профилактических мер, таких как психолого-педагогическое просвещение, проведение групповых и индивидуальных тренингов по развитию коммуникативных навыков, управлению эмоциями, индивидуальные психолого-педагогические консультации для решения личных проблем и трудностей первокурсников, проведение мероприятий, направленных на сплочение студенческого коллектива [8]. Своевременные грамотные и всесторонние профилактические мероприятия способствуют недопущению ситуации, приводящей к болезненному расстройству адаптации [5]. Следует отметить, как выяснилось в ходе проведения эксперимента, что уровень самочувствия, активности, настроения взаимосвязан со свойствами личности. Так же доказано влияние данных характеристик на успешность протекания адаптации студента-первокурсника к новым жизненным условиям, а именно на обучение в вузе.

Одним из важнейших факторов, положительно влияющих на вышеописанные психические состояния и свойства личности, является физическая активность. Известно, что регулярные физические упражнения улучшают концентрацию внимания и уменьшают симптомы синдрома гиперактивности. Студенты, ведущие активный образ жизни, умеют управлять своим временем и распределять нагрузку равномерно, избегая перенапряжения. Хорошее самочувствие укрепляет иммунную систему, позволяя организму бороться с инфекциями и заболеваниями, которые часто вызывают повышение нервозности и возбудимости, а значит и дезадаптированности. Регулярные тренировки способствуют выработке эндорфинов («гормонов счастья»), которые повышают настроение и снижают стрессовость. Физически активные студенты зачастую менее подвержены приступам гнева и тревоги, что положительно отражается на контроле над уровнем стресса и его негативных последствий [4]. Первокурсники, ведущие активный образ жизни, имеют больше возможностей для качественного и быстрого перехода из статуса «школьник» – в статус – «студент», исключая дезадаптацию к образовательному процессу.

Литература:

1. Абдуллина, Г.С. Траектория психолого-воспитательной работы по развитию жизнестойкости обучающихся первых курсов / Г.С. Абдуллина // Психическое здоровье семьи: российские традиции и современные подходы к оказанию помощи. – 2024. – № 4. – С. 10-15

2. Вороная, В.Д. К проблеме адаптации студентов-первокурсников высших учебных заведений гуманитарного профиля / В.Д. Вороная, Е.А. Проненко // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2022. – № 4. – С. 27-42

3. Гончарова, Е.В. Влияние психологических характеристик студента-первокурсника на мотивацию достижения в период адаптации к обучению в вузе / Е.В. Гончарова, Т.В. Зеленкова // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2025. – № 3. – С. 198-207

4. Гончарова, Е.В. К проблеме психических состояний первокурсников и режима их двигательной активности в период адаптации к обучению в вузе / Е.В. Гончарова, Т.В. Тимохина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-3. – С. 279-282

5. Зеленкова, Т.В. Внутренняя картина здоровья и внутренняя картина болезни пациентов с расстройствами адаптации / Т.В. Зеленкова, В.А. Празднова // Психическое здоровье. – 2018. – № 12. – С. 24-31

6. Ловягина, А.Е. Психические состояния человека: учеб. пособие / А.Е. Ловягина. – Санкт-Петербург: СПбГУ, 2014. – 120 с.

7. Найденова, Е.В. Взаимосвязь между адаптированностью и психическим состоянием в учебной деятельности у студентов 1 курса / Е.В. Найденова, А.С. Морозова // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2023. – № 4. – С. 99-108

8. Солдатов, Д.В. Диагностика и коррекция психических состояний студентов в обучении / Д.В. Солдатов, С.В. Солдатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 392-395

УДК 159
кандидат педагогических наук, доцент кафедры специальной и клинической психологии Джамалудинова Заира Гамзатовна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ

Аннотация. Рассматриваются основные возможности, существующие сегодня для эффективного использования цифровых образовательных технологий в ходе психолого-педагогического сопровождения учащихся с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Даётся определение термину «цифровые технологии». Рассматривается структура соответствующего феномена. Также приводится сущностная характеристика понятия «психолого-педагогическое сопровождение». На основе её анализа выделяются пять главных составляющих психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, реализуемого при широком использовании цифровых ресурсов. Определяется оптимальный методологический подход к реализации соответствующей деятельности. Далее автор демонстрирует, каким аспектам функционирования современной российской общеобразовательной школы следует уделять повышенное внимание при планировании и реализации такого рода активности.

Ключевые слова: цифровые образовательные технологии, учащиеся с ОВЗ, специальная психология, инклюзивное образование, клиническая психология, психолого-педагогическое сопровождение.

Annotation. The author pays attention to the main possibilities that exist today for the effective use of digital educational technologies in the course of psychological and pedagogical support for students with disabilities considering. The term «digital technologies» is defined. The structure of the corresponding phenomenon is considered. The essential characteristic of the concept of «psychological and pedagogical support» is also given. Based on its analysis, five main components of psychological and pedagogical support for children with disabilities are identified, implemented with the widespread use of digital resources. The optimal methodological approach to the implementation of the relevant activity is determined. Further, the author demonstrates which aspects of the functioning of a modern Russian secondary school should be given increased attention when planning and implementing such activities.

Key words: digital educational technologies, students with disabilities, special psychology, inclusive education, clinical psychology, psychological and pedagogical support.

Введение. Сегодня ребёнок, вне зависимости от наличия у него когнитивных, сенсорных или любых других нарушений, имеет право на получение образования. Необходимость обеспечения наиболее полной его реализации актуализирует вопросы оперативной диагностики нарушений развития, их коррекции, а равно и социализации таких учащихся.

С другой стороны в последние десятилетия фиксируется активизация развития цифровых технологий. Они находят всё более широкое применение в самых различных отраслях деятельности современного человека. Конкретно, в сфере коррекционной педагогики их применение, по свидетельству исследователей и практиков (Д.З. Ахметова, А.В. Тимирясова, И.Г. Морозова [2], М.Б. Толдиев, А.А. Узденова, Д.П. Унгер [7]), позволяет существенно упростить и интенсифицировать следующие процессы:

– развитие сенсорных способностей у школьников, характеризующихся ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ);

– своевременная диагностика и последующая эффективная коррекция различных дефектов развития;

– улучшение психоэмоционального состояния таких обучающихся;

– усвоение ими учебного материала.

Обобщая, можно согласиться с Л.А. Амирхановой [1] в том, что современные цифровые технологии позволяют детям с ОВЗ получать образование, эффективно взаимодействуя со сверстниками в единой среде. И.А. Кедрова и К.Ш. Шарифзянова [3] говорят также о том, что соответствующие инновации помогают подготавливать детей и подростков, характеризующихся наличием особых образовательных потребностей, к овладению компетенциями, которые в дальнейшем позволят им с успехом адаптироваться к динамичным условиям современного общества.

Проанализировав доступные сегодня исследования отечественных и зарубежных авторов (Е.В. Лобанова [4], С.В. Солдатова [5], И.В. Таньчева [6], I.O. Lee, J. Wolstencroft, H. Housby [8]), мы можем говорить о двух главных направлениях исследований в соответствующей области (Табл. 1).

Таблица 1

Направления интеграции цифровых технологий в практику работы с учащимися с ОВЗ, являющиеся наиболее частыми объектами научных исследований

Направление	Место современного цифрового инструментария в его реализации
Использование вспомогательных средств для оказания людям с особыми образовательными потребностями поддержки по ходу учебно-воспитательного процесса	Используются по преимуществу как ассистивные (вспомогательные) средства, позволяющие в определённой степени компенсировать наличие у обучающихся ограничений по здоровью. Так, глухой ребёнок может использовать аппаратное и/или прогарммное обеспечение, функционал которого позволяет преобразовывать устную речь в текстовую информацию. Это сделает речь окружающих людей более доступной для него. Следовательно, учащиеся, относимые к соответствующим нозологическим группам скорее смогут принять участие, например, в обсуждении спорных вопросов на учебных занятиях.
Разработка новых цифровых технологий для предоставления субъектам образовательных отношений ранее недоступных возможностей	Реализация данного направления подразумевает, что без использования той или иной технологии невозможно было бы решать те или иные образовательные задачи. Например, расширенная и дополненная реальность позволяют представить определённый объект с помощью компьютерной графики, аудио и иных представлений в режиме реального времени, создав трёхмерное пространство для визуализации определённых предметов или явлений.

Таким образом, результаты обзора современных исследований в области цифровизации инклюзивного образования свидетельствуют: в настоящее время существуют перспективные разработки, касающиеся эффективного использования образовательных технологий, которые могут быть отнесены к рассматриваемой категории, по ходу коррекционной работы. Очевиден и тот факт, что для организации эффективной образовательной деятельность с широким применением соответствующих технологий необходим целостный подход к их применению в инклюзивном образовании с учётом специфики конкретных нозологических групп. Только такой подход позволит учесть все возможные риски и блага цифровизации, а равно индивидуальные особенности таких детей.

В свою очередь, его реализация подразумевает организацию эффективного психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ. Ключевым аспектам практического воплощения соответствующего процесса в цифровую эпоху посвящено наше исследование.

Изложение основного материала статьи. Согласно современным представлениям (Л.А. Амирханова, О.Б. Мусаилова, О.А. Савельева [1], И.А. Кедрова, К.Ш. Шарифзянова [3]), понятие «цифровые технологии» может быть интерпретировано как совокупность средств реализации различных видов деятельности (в нашем случае – инклюзивной образовательной), подразумевающих широкое использование информации в различных цифровых форматах и её обработку с применением ЭВМ и иных электронных устройств.

Особенности текущего этапа разработки соответствующей проблематики (Д.З. Ахметова, А.В. Тимирясова, И.Г. Морозова [2], Е.В. Лобанова [4]) позволяют нам говорить о трёх основных элементах цифровых технологий (Табл. 2).

Таблица 2

Элементы цифровых технологий

Наименование	Примеры
Аппаратное обеспечение (англ. – hardware)	Серверы
	Датчики
	Мобильные устройства
	Компьютеры, ноутбуки
Сетевая инфраструктура	Средства связи и обмена необходимой информацией между различными устройствами и системами
Программное обеспечение (англ. – software)	Операционные системы
	Приложения
	Алгоритмы обработки данных

Ещё одна значимая в плане раскрытия темы статьи категория – «психолого-педагогическое сопровождение». Её использование в близком к современному значении впервые фиксируется в начале 1990-х гг. Тогда, свидетельствуют Д.З. Ахметова с соавторами [2], она зачастую употреблялась в паре с термином «развитие».

С конца соответствующего десятилетия оно рассматривается отечественными педагогами во-первых, в контексте комплексного процесса, направленного на решение задач формирования личностных качеств (Л.А. Амирханова, О.Б. Мусаилова, О.А. Савельева [1], Д.З. Ахметова, А.В. Тимирясова, И.Г. Морозова [2]), во-вторых – как инструмент оказания социально-психологической помощи (И.А. Кедрова, К.Ш. Шарифзянова [3], И.В. Таньчева [6]). Важно при этом, что в обоих случаях оно понимается как системная деятельность. Её правильная реализация расширяет возможности для раскрытия перспектив личностного роста учащихся, тем самым помогая им в интеграции в недоступные ранее «зоны развития».

Резюмируя, под психолого-педагогическим сопровождением можно понимать оказание помощи ребёнку с ОВЗ, его родителям (законным представителям) и педагогам. Обязательным элементом такой деятельности является предоставление субъекту развития максимальной свободы и соответствующей степени ответственности за принимаемые решения. Успех такой деятельности может быть достигнут исключительно через координацию усилий педагогов, психологов, социальных и медицинских работников.

Соответственно, можно согласиться с Д.З. Ахметовой и её соавторами [2] в том, что организация психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, реализуемого при широком использовании цифровых ресурсов включает пять аспектов (Рис. 1).

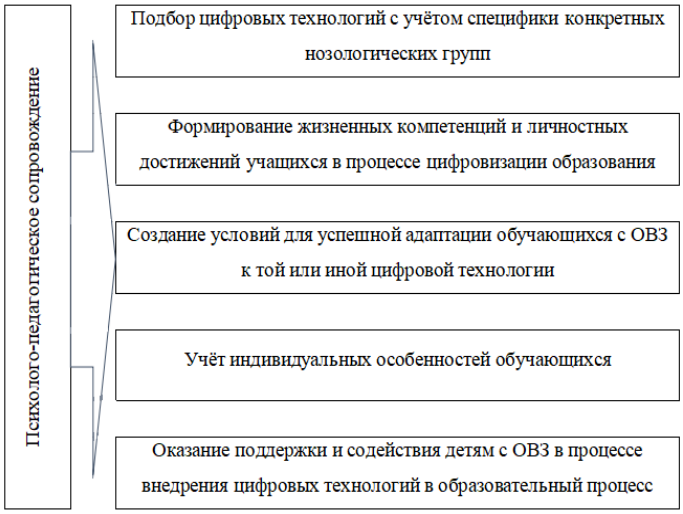


Рисунок 1. Структура психолого-педагогического сопровождения детей с ОВЗ, реализуемого при широком использовании цифровых ресурсов

При реализации в ходе педагогической практики всех показанных на Рисунке 1 составляющих необходимым представляется учёт положений персонифицированного подхода. Изучение трудов отечественных и зарубежных авторов (С.В. Солдатова [5], М.Б. Толдиев, А.А. Узденова, Д.П. Унгер [7], I.O. Lee, J. Wolstencroft, H. Housby [8]) позволяет интерпретировать данный подход как специфическую стратегию образовательной деятельности. Она предполагает применение тех или иных технологий при обязательном учёте особенностей функционирования психоэмоциональной сферы таких обучающихся, их потенциала (как интеллектуального, так и физического), а равно и ситуативных психоэмоциональных состояний. Таким образом, персонифицированный подход к использованию цифрового инструментария при организации психолого-педагогического сопровождения в системе инклюзивного образования отличается от других широко практикуемых ныне своей практикоориентированностью и адресным использованием в коррекции психофизических нарушений.

В связи с вышеизложенным одними из наиболее удобных, информативных, отвечающих федеральным образовательным стандартам, платформ, позволяющих эффективно реализовывать деятельность по психолого-педагогическому сопровождению учащихся с ОВЗ, являются «Якласс», «Учи.ру», а также «Мобильное электронное образование» (МЭО). Так, в цифровой образовательной среде МЭО, свидетельствуют Л.А. Амирханова с соавторами [1], уже не первый год разрабатываются и сопровождаются по ходу реализации учебные курсы для детей с тяжёлыми нарушениями речи (ТНР) и задержкой психического развития (ЗПР). Задания для таких детей составляются с поэтапным усложнением уровней при учёте зоны ближайшего развития.

При этом разработчиками рассматриваемой электронной образовательной платформы было обеспечено многообразие форм выполняемых заданий. Функционал МЭО позволяет с максимальной эффективностью использовать следующие их типы:

– специальные коррекционно-развивающие задачи;

– занимательные задачи.

Таким образом, организация психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ, реализуемая при широком использовании этого и других подобных сетевых сервисов позволяет снизить напряжение испытываемое учениками. Следовательно, они будут с большим интересом осваивать предлагаемый материал, повысится эффективность процесса формирования у таких учащихся мотивации к познавательной деятельности.

Так как сопровождение учащихся с ОВЗ представляет собой комплексный процесс, в связи с расширением использования в нём цифровых инструментов, нельзя не упомянуть о логопедическом сопровождении. Современному учителю-логопеду, применяющему в работе соответствующий инструментарий, считает коллектив авторов, возглавляемый Л.А. Амирхановой [1], необходимо расширить применение специализированных и адаптированных приложений, сетевых сервисов. I.O. Lee с соавторами [8] подразделяют их на три категории: обучающие, диагностические, развивающие.

С.В. Солдатова [5] говорит о том, что эффективность использования таких программ и сервисов во многом обусловлена особенностями компетентностного портрета педагогического работника соответствующего профиля. К необходимым в этом плане компетенциям учителя-логопеда относятся умения использовать новые возможности информационных и телекоммуникационных технологий, включая их в систему обучения каждого ребёнка. Только так может поддерживаться достаточно высокий уровень психологической комфортности занятий, а, значит, интенсифицироваться формирование у ребят мотивации к активному участию в них.

Л.А. Амирханова с соавторами [1] называют ещё одно условие эффективности взаимодействия учителя-логопеда и детей с различными нарушениями при широком использовании цифровых образовательных технологий. Результативность соответствующих форм деятельности во многом зависит от степени разработанности методик применения программно-технического инструментария в данном сегменте коррекционно-развивающей работы.

Выше мы уже говорили о медицинских работниках как активных участниках психолого-педагогического сопровождения учащихся с ОВЗ. Соответственно, деятельность, направленная на формирование здорового образа жизни является важным сегментом такого сопровождения. М.Б. Толдиев с соавторами [7] свидетельствуют о том, что на сегодняшний день отечественными вузами накоплен определённый положительный опыт реализации подобного рода деятельности с применением цифровых средств. Результаты анализа этой и ряда других работ (И.А. Кедрова, К.Ш. Шарифзянова [3], С.В. Солдатова [5], И.В. Таньчева [6]) свидетельствуют о принципиальной возможности его рецепции в условиях современной общеобразовательной школы. Именно этому направлению работы в ближайшем будущем исследователи и практики должны уделить повышенное внимание.

Выводы. Цифровые технологии, таким образом, представляют собой совокупность средств реализации инклюзивной образовательной деятельности в стенах современной общеобразовательной школы. Объединяющими признаками для них выступают использование цифровой информации и обработка данных с помощью различных цифровых гаджетов.

В то же время под психолого-педагогическим сопровождением можно понимать оказание помощи ребёнку с ОВЗ, его семье и педагогам. Основу такой помощи в обязательном порядке составляет предоставление субъекту развития максимума свободы и ответственности. Ключевую важность по ходу планирования и реализации такого сопровождения имеет учёт положений персонифицированного подхода, характеризующегося практикоориентированностью и широкими возможностями для адресного использования.

Ввиду комплексного характера психолого-педагогического сопровождения, при его планировании и реализации внимание следует уделять не только образовательной деятельности. Важными направлениями работы являются сопровождение логопедическое и валеологическое.

Литература:

1. Амирханова, Л.А. Цифровые образовательные практики в обучении детей с ОВЗ и инвалидностью: учеб.-метод. пособие / Л.А. Амирханова, О.Б. Мусаилова, О.А. Савельева. – Москва: АСОУ, 2021. – 64 с.

2. Ахметова, Д.З. Психолого-педагогическое сопровождение цифровизации инклюзивного образования: персонифицированный подход / Д.З. Ахметова, А.В. Тимирясова, И.Г. Морозова // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. – 2023. – Т. 25. – № 4(91). – С. 5-15

3. Кедрова, И.А. Инновационные технологии сопровождения детей с ограниченными возможностями здоровья в современном образовательном пространстве: метод. пособие / И.А. Кедрова, К.Ш. Шарифзянова. – Казань: ГАОУ ДПО ИРО РТ, 2018. – 56 с.

4. Лобанова, Е.В. Инклюзивное образование: эволюция или деградация системы обучения детей с ограниченными возможностями здоровья в России / Е.В. Лобанова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 140-143

5. Солдатова, С.В. Специфика обучения детей с ОВЗ с использованием дистанционных образовательных технологий / С.В. Солдатова // Материалы регионального семинара Московского областного центра дистанционного образования на базе МГОГИ. – Орехово-Зуево: МГОГИ, 2015. – С. 14-18

6. Таньчева, И.В. Сложности и перспективы развития инклюзивного образования в высшей школе / И.В. Таньчева //

Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4(113). – С. 222-225
7. 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
8. The inequity of education, health and care plan provision for children and young people with intellectual and developmental disabilities / I.O. Lee, J. Wolstencroft, H. Housby, [et al.] // Journal of Intellectual Disability Research. – 2024. – Vol. 68. – № 10. – P. 1167-1183

Психология

УДК 159.9
аспирант кафедры гуманитарных дисциплин Дунаев Владислав Михайлович
Образовательное частное учреждение высшего образования
«Московский инновационный университет» (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин Козьяков Роман Валерьевич
Образовательное частное учреждение высшего образования
«Московский инновационный университет» (г. Москва);
докторант лаборатории психологии и психофизиологии творчества
Федеральное государственное бюджетное учреждение науки
«Институт психологии Российской Академии наук» (г. Москва)

ФАКТОРЫ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ЖИЗНЕННОГО КРИЗИСА

Аннотация. Статья посвящена исследованию комплекса факторов, обеспечивающих поддержание психологического благополучия индивида в ситуации жизненного кризиса. На основе теоретического анализа выделены и систематизированы ключевые внутренние (личностные) и внешние (средовые) детерминанты успешного преодоления кризисных состояний. Эмпирическая часть работы основана на данных анкетирования респондентов, переживающих кризисные периоды, что позволило верифицировать теоретические построения. В результате установлено, что устойчивость личности в кризисе формируется за счет синергетического эффекта таких переменных, как развитая рефлексия, осмысленное отношение к трудностям, гибкость поведенческих стратегий и надежная система социальных связей. Делается вывод о необходимости разработки интегративных моделей психологической поддержки, фокусирующихся на одновременной активизации внутренних ресурсов и оптимизации внешней поддержки.
Ключевые слова: психологическое благополучие, жизненный кризис, личностные ресурсы, адаптационный потенциал, социальная поддержка, совладающее поведение, психологическая устойчивость.
Annotation. The article is devoted to the study of a complex of factors that ensure the maintenance of an individual's psychological well-being in a situation of life crisis. Based on a theoretical analysis, the key internal (personal) and external (environmental) determinants of successful overcoming of crisis states are identified and systematized. The empirical part of the work is based on data from a survey of respondents experiencing crisis periods, which made it possible to verify theoretical constructions. As a result, it was found that personal resilience in a crisis is formed due to the synergistic effect such variables as developed reflection, a meaningful attitude to difficulties, flexibility of behavioral strategies and a reliable system of social connections. The conclusion is made about the need to develop integrative models of psychological support that focus on the simultaneous activation of internal resources and optimization of external support.
Key words: psychological well-being, life crisis, personal resources, adaptive potential, social support, coping behavior, psychological resilience.

Введение. В контексте возрастающей изменчивости и сложности современного социального мира переживание личностью кризисных состояний трансформируется из экстраординарного события в практически универсальный компонент жизненного пути. Жизненный кризис, интерпретируемый в рамках данного исследования как системный сбой в привычном функционировании, требующий глубинной перестройки смысловых ориентиров и поведенческих паттернов, создает зону повышенного риска для психологического здоровья. Однако эмпирические наблюдения свидетельствуют, что индивиды демонстрируют различную, подчас высокую, способность к сохранению субъективного благополучия в этих условиях. Данный феномен актуализирует вопрос о том, какие именно психологические механизмы и ресурсы опосредуют успешную адаптацию.

Психологическое здоровье в данной работе понимается не в негативном ключе (как отсутствие расстройств), а позитивно – как динамическое состояние целостности, позволяющее личности реализовывать свой потенциал, осуществлять осознанный выбор и поддерживать аутентичные отношения с миром даже в обстоятельствах высокой неопределенности [1; 9]. Такой подход смещает фокус с патологии на ресурсы, что определяет актуальность настоящего изыскания.

Целью исследования выступает выявление и содержательный анализ структуры факторов, обуславливающих сохранение психологического благополучия личности в контексте переживания жизненного кризиса.

Теоретико-методологические основы организации исследования составили работы следующих ученых А.В. Брушлинского, О.К. Тихомирова [21]; Е.А. Валуевой, Д.В. Ушакова [1]; Б.М. Величковского, Г.Г. Князева, Е.А. Валуевой, Д.В.Ушакова [2]; Ю.П. Зинченко [3;4]; Р.В. Козьякова, О.О. Заварзиной, С.А. Малаховой [5]; Р.В. Козьякова [6]; М.Н. Комарова, И.И. Файзуллиной, А.В. Доронцева, Р.В. Козьякова [7]; С.Ю. Коровкина, А.Д. Савиновой, Ю.А. Падалка, А.В. Железовой [8]; С.Ю. Коровкина [9]; И.А. Кречетова, Р.В. Козьякова [10; 11]; С.А. Кушкина, Р.В. Козьякова [12]; В.А. Мазилова, Ю.Н. Слепко, Д.В. Ушакова, В.Д. Шадрикова [13]; А.А. Мелик-Пашаева [14; 15]; А.И. Минина, Р.В. Козьякова [16; 22]; А.Н. Поддьякова [17; 18]; Д.В. Ушакова [19; 20].

Изложение основного материала статьи. Кризисное состояние, несмотря на его деструктивную природу, содержит в себе мощный потенциал для личностного роста. Его преодоление представляет собой не возврат к исходному, докризисному состоянию, а качественный скачок, переход на новый уровень функционирования.

В качестве сфер профессиональной деформации обычно выделяют следующие: нарушение коммуникации в профессиональной деятельности (коллеги, подчиненные); защитные механизмы личности, обеспечивающие успешную реализацию профессиональной деятельности; рассогласование между требованиями профессиональной деятельности и возможностями субъекта труда, в определенной сфере профессиональной деятельности.

К факторам способствующим появлению профессиональной деформации относят: опасения в совершении ошибки, боязнь потерпеть поражение; сверхответственность за результаты собственного труда; неспособность к переключению деятельности и расслаблению; нехватка времени на реализацию креативного продукта; конкуренция между членами производственного коллектива; сужение профессиональных интересов; проблемы в семье, из-за перегрузок в ходе профессиональной деятельности; отсутствие четкого планирования деятельности и потеря осмысленности деятельности; недостаточное получение удовольствия от занятия своей профессиональной деятельностью.

В качестве видов профессиональной деформации обычно выделяют: эмоциональную (эпизодическую) и постоянную (затяжную, личностную).

Анализ научной литературы позволил дистиллировать совокупность факторов, фасилитирующих сохранения психологического благополучия в две взаимосвязанные группы.

Внутренние (личностные) детерминанты.

Смысловая регуляция и рефлексивность. Кризис бросает вызов базовым смысловым конструктам личности. Способность к рефлексии, переосмыслению травмирующего опыта и конструированию новой, адаптивной «системы координат» является критически важной. Индивид, воспринимающий кризис не как катастрофу, а как вызов и возможность для трансформации, обладает значительным преимуществом.

Гибкость копинг-стратегий. Ригидное использование одних и тех же, даже изначально эффективных, стратегий совладания в новой, непривычной ситуации часто оказывается провальным. Успешная адаптация коррелирует с поведенческим и когнитивным репертуаром личности, ее готовностью оперативно менять тактики в ответ на изменяющиеся условия.

Активная жизненная позиция и локус контроля. Восприятие себя не как пассивной жертвы обстоятельств, а как активного агента, способного влиять на свою жизнь, выступает ключевым мобилизующим ресурсом. Внутренний локус контроля, связанный с верой в собственную эффективность, прямо коррелирует с показателями психологического благополучия в стрессе.

Внешние (средовые) детерминанты.

Качество и доступность социальной поддержки. Речь идет не столько о ширине социальной сети, сколько о ее глубине и надежности. Наличие хотя бы нескольких доверительных отношений, обеспечивающих эмоциональное принятие, информационную помощь и ощущение «тыла», создает мощный буфер против дезадаптации.

Включенность в структурированную деятельность. Профессиональная занятость, учебная деятельность, волонтерские практики или систематическое хобби выполняют структурирующую и стабилизирующую функцию. Они предоставляют личности внешние опоры, рутины и чувство нормальности, которые разрушаются в кризисе.

Культурный и институциональный контекст. Отношение общества к трудностям, наличие и доступность систем профессиональной психологической помощи, культурные нарративы о преодолении – все это формирует среду, которая либо поощряет, либо подавляет поиск помощи и активное совладание.

Для верификации значимости выделенных факторов было организовано эмпирическое исследование. Методом онлайн-анкетирования были опрошены 180 человек в возрасте 25-50 лет, идентифицировавших себя как переживающих значимый жизненный кризис (профессиональный, экзистенциальный, связанный с отношениями). В инструментарий вошли авторская анкета, а также стандартизированные шкалы для оценки психологического благополучия, копинг-стратегий и восприятия социальной поддержки.

Регрессионный анализ данных показал, что наибольший вклад в дисперсию показателя психологического благополучия вносят:

– Наличие осмысленности жизни и рефлексивной позиции по отношению к кризису ($\beta = 0.24$);

– Гибкость в использовании копинг-стратегий ($\beta = 0.21$);

– Воспринимаемое качество социальной поддержки ($\beta = 0.29$).

Качественный анализ открытых вопросов выявил запрос респондентов не на простую нормализацию состояния, а на помощь в «навигации по незнакомой территории» – выработке новых ориентиров и интеграции кризисного опыта в личную историю.

В качестве основных стратегий с профессиональной деформацией можно выделить следующие направления деятельности: помощь (поддержка) в адаптации к профессиональной деятельности; рациональное расходование ресурсов креативным субъектом (определение приоритетов, что необходимо выполнить в первую очередь, а на какую профессиональную деятельность можно поставить менее значимые приоритеты (приоритеты второго уровня значимости)); совершенствование (повышение качества выполнения профессиональной деятельности обучения, обучение лайхакам эффективного осуществления профессиональной креативной деятельности).

В качестве задач по профилактике профессионального (эмоционального) выгорания можно представить следующие.

1. Формирование имиджа, установки на здоровый образ жизни, при осуществлении профессиональной деятельности.
2. Создание условий для эффективной (конструктивной помощи, а не унижении) поддержки членами креативной команды.
3. Развитие личностных ресурсов, способствующих эффективному осуществлению професииональной деятельности.
4. Креативный подход в реагировании на стрессовые (проблемные) ситуации.
5. Развитие навыков в постановке (определении) краткосрочных и пермпективных целей осуществления профессиональной креативной деятельности.
6. Переключение деятельности (активный отдых), расширение круга интересов креативного суббьекта.
7. Формирование навыков саморегуляции, которые позволяют мобилизировать и накапливать ресурсы для эффективного осуществления профессиональной креативной деятельности.
8. Эффективная коммуникация (обмен опытом) с коллегами работающими в других организациях по сходному виду деятельности.
9. Блокирование спама (ненужной, не важной информации), которая отвлекает от эффективного осуществления основной деятельности или снижает ее эффективность.
10. Соблюдение режима профессиональной деятельности (сон-бодрствование), который позволяет эффективно использовать свои когнитивные ресурсы, при осуществлении профессиональной креативной деятельности.
11. Записывание (фиксация, планирование оперативной деятельности), что позволяет эффективно осуществлять тайм-менеджмент при осуществлении своей профессиональной деятельности.
12. Профилактика прокрастинации (стремления, привычки откладывать важные дела на потом). Лучше следовать принципу «Выполнил дело и забыл о нем, чем постоянно испытывать давление незавершенной деятельности».
13. Гибкость в осуществлении (подстройки под условия конкретной (определенной) профессиональной деятельности. Часто в психологической литературе приводится определение, что дурак это тот, кто признает только один верный вариант

решения конкретной ситуации, а мудрый субъект имеет веер возможных вариантов решения, из которых выбирает наиболее рациональный в конкретной ситуации осуществления профессиональной креативной деятельности.

14. Не стоит обижаться на коллег, которые создают Вам проблемы, нужно уметь их прощать, воспринимать это как презентация субъекта деятельности (понимание сильных и слабых сторон, возможностей и недостатков, каждого субъекта профессиональной деятельности). Лучше следовать принципу, в реальной профессиональной деятельности, важны все члены трудового коллектива, даже те, кто распространяет про вас сплетни. Сплетникам (распространителям сплетен) можно сообщать (делиться) информацией о тех сферах, которые могут представить вас перед руководством в выгодном свете (способствуют рекламе вас в глазах руководства, вышестоящих членов производственного коллектива). В реальной профессиональной деятельности с разными членами производственного коллектива необходимо общаться на разных позициях: кому-то (экспертам) можно доверить важную информацию; кому-то (сплетникам) доверить рекламу вашей деятельности среди вышестоящего состава.

Для предотвращения профессиональной деформации важно: обучать методам релаксации, чтобы работники могли снижать и контролировать свои эмоциональные проявления; создание здоровой креативной среды в коллективе, в которой коллеги поддерживают друг друга; повышение квалификации способствующее внедрению в профессиональную деятельность инновационных методов работы; изменение отношения к профессиональной деятельности, получение удовольствия от профессиональной деятельности и восприятие работы, как средства получения эмоционального удовлетворения (расширения круга друзей, получение благодарности от коллег, подчиненных и партнеров и др.), а не как средства наказания, за которое платят деньги; использование в профессиональной деятельности средств тайм-менеджмента, которые позволяют расставлять приоритеты в выборе порядка и важности выполнения дел, возникающих в ходе профессиональной деятельности; понимание смысла профессиональной деятельность (осмысленность, определение этапов дальнейшего совершенствования своей профессиональной деятельности с учетом требований среды осуществления профессиональной деятельности) позволяет выстраивать перспективы развития (корректировки) и успешного осуществления (выполнения) собственной профессиональной креативной деятельности.

Выводы. Проведенное исследование позволяет констатировать:

– Сохранение психологического благополучия в кризисный период является не статичным состоянием, а динамическим процессом, поддерживаемым комплексом внутренних и внешних факторов.

– Центральную роль среди внутренних факторов играет способность личности к смыслотворчеству и рефлексии, что позволяет трансформировать деструктивный опыт в ресурс для развития.

– На внешнем уровне критически важным оказывается не формальное наличие, а субъективно переживаемое качество социальных связей, обеспечивающих личности надежную основу для поиска новых путей.

Полученные результаты обосновывают перспективность разработки психологических интервенций, направленных не на «борьбу с кризисом», а на культивирование личностного потенциала для его продуктивного преодоления. Такие интервенции должны быть сфокусированы на развитии рефлексивных способностей, поведенческой гибкости и укреплении социальной сети.

Дальнейшие изыскания видятся в изучении специфики действия данных факторов в контексте разных типов кризисов, а также в исследовании долгосрочных эффектов от программ, построенных на ресурсном подходе.

Литература:

1. Валуева, Е.А. Творческие способности и инкубация: эффект Пуанкаре / Е.А. Валуева, Д.В. Ушаков // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 80-89

2. Величковский, Б.М. Новые подходы в исследованиях творческого мышления: от феноменологии инсайта к объективным методам и нейросетевым моделям / Б.М. Величковский, Г.Г. Князев, Е.А. Валуева // Вопросы психологии. – 2019. – № 3. – С. 3-16

3. Зинченко, Ю.П. Значение научного вклада А.В. Брушлинского для развития субъектно-деятельностного подхода в психологической науке / Ю.П. Зинченко // Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований: материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения А.В. Брушлинского и 300-летию основания Российской академии наук. – Москва: Ин-т психологии РАН, 2023. – С. 157-159

4. Зинченко, Ю.П. Новые направления исследований в психологическом институте / Ю.П. Зинченко // Теоретическая и экспериментальная психология. – 2022. – Т. 15. – № 3. – С. 28-43

5. Козьяков, Р.В. Психология доверительной коммуникации / Р.В. Козьяков, О.О. Заварзина, С.А. Малахова // Вестник Московского института государственного управления и права. – 2014. – № 8. – С. 125-129

6. Козьяков, Р.В. Психология профессионального креативного мышления / Р.В. Козьяков. – Москва: Русайнс, 2024. – 232 с.

7. Комаров, М.Н. Выраженность реакции сердечно-сосудистой системы на вестибулярное раздражение у студентов-рукопашников с разной длительностью спортивного стажа / М.Н. Комаров, И.И. Файзуллина, А.В. Доронцев // Физическая культура: воспитание, образование, тренировка. – 2024. – № 4. – С. 27-29

8. Коровкин, С.Ю. Красота ума: группировка действий в мыслительные схемы ведет к переживанию полного инсайта / С.Ю. Коровкин, А.Д. Савинова, Ю.А. Падалка [и др.] // Ярославский психологический вестник. – 2023. – № 2(56). – С. 23-34

9. Коровкин, С.Ю. Мыслительные схемы в инсайтном решении задач / С.Ю. Коровкин. – Москва, 2024.

10. Кречетов, И.А. Развитие правильного восприятия эмоционального состояния соперника в ходе уроков по САМБО / И.А. Кречетов, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 5. – С. 107-115

11. Кречетов, И.А. Социально-психологические детерминанты устойчивости мотивации на тренировках САМБО / И.А. Кречетов, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 4. – С. 153-159

12. Кушкин, С.А. Креативное мышление как способ преодоления психологического стресса в актерской профессии / С.А. Кушкин, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 5. – С. 227-234

13. Мазилов, В.А. Проблемы исследований способностей в новейшей российской психологии: в поисках новой теории / В.А. Мазилов, Ю.Н. Слепко, Д.В. Ушаков // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44. – № 4. – С. 5-14

14. Мелик-Пашаев, А.А. Душевное здоровье, творчество и созерцание / А.А. Мелик-Пашаев // Подлинность бытия в психологии, психотерапии и гуманитарных науках: опыт и исследования: материалы II науч.-практ. конф. – Москва: Ин-т философии и психологии «Человек и мир», 2025. – С. 48-58

15. Мелик-Пашаев, А.А. Крест творчества / А.А. Мелик-Пашаев // Смысловая вертикаль человеческой жизни: сб. науч. трудов. 100-летию В.Э. Чудновского посвящается. – Москва: Моск. ин-т психоанализа, 2024. – С. 68-75

16. Минин, А.И. Эволюция представлений о нейропластичности в контексте развития методов стимуляции креативности / А.И. Минин, Р.В. Козьяков // Обзор педагогических исследований. – 2025. – Т. 7. – № 5. – С. 81-87

17. Поддьяков, А.Н. Методика «Почему большинство ошиблось?»: мнения решателей о причинах правильных и ошибочных ответов в задачах на нетранзитивность превосходства / А.Н. Поддьяков // Вопросы психологии. – 2024. – Т. 70,

№ 1. – С. 84-95
18. Поддьяков, А.Н. Создание объектов, создающих трудности, как составляющая культурно-исторического развития / А.Н. Поддьяков // Новые психологические исследования. – 2024. – Т. 4. – № 3. – С. 95-116
19. Ушаков, Д.В. Искусственный интеллект как инструмент психологического исследования / Д.В. Ушаков // Сибирский психологический журнал. – 2023. – № 90. – С. 188-200
20. Ушаков, Д.В. Технологии искусственного интеллекта в психологии / Д.В. Ушаков // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17, № 4. – С. 182-189
21. Brushlinskiy, A.V. On the trend of modern psychology of thinking (An unpublished article from the scientific archive of O.K. Tikhomirov) / A.V. Brushlinskiy, O.K. Tikhomirov // National Psychological Journal. – 2013. – № 2(10). – P. 10-16
22. Minin, A.I. Creative thinking of a modern subject of professional activity / A.I. Minin, R.V. Kozyakov // Scientific research of the SCO countries: synergy and integration: Proceedings of the International Conference. – Beijing, 2025. – P. 104-111

Психология

УДК 159.9.072

кандидат психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Шаповалова Ксения Денисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования регулятивных универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников посредством приемов критериального оценивания. Авторы статьи отмечают важную роль самостоятельной оценки учащимися своей учебной деятельности, обозначая её как ключевой фактор успешной социализации и интеллектуального развития. Целью статьи «Особенности диагностики самооценки младших школьников на основе критериального оценивания» является обозначить особенности диагностики самооценки детей младшего школьного возраста на основе учебных заданий с использованием критериального оценивания. Анализ сложившейся практики показывает, что используемые педагогические технологии и приёмы зачастую недостаточны для эффективной реализации данного подхода. Недостаточное внимание уделяется подготовке и применению критериального оценивания, что негативно сказывается на развитии важнейших регулятивных универсальных учебных действий младших школьников. В статье анализируются учебники УМК «Школа России» с точки зрения использования критериального оценивания или заданий на формирование самооценки. Обозначено, что таких заданий недостаточно. Был проведён опрос учителей начальных классов, продемонстрировавший востребованность и одновременно недостаток готовых методических ресурсов для качественного внедрения критериального оценивания. Важнейшим итогом работы стало создание оригинальной методики, позволяющей комплексно оценить уровень сформированности регуляторных умений у учащихся начальной школы. Методика предоставляет учителю инструмент выявления зон роста и помогает выстраивать эффективную стратегию индивидуального сопровождения каждого ученика. Исследование подчеркивает необходимость модернизации действующих учебно-методических комплектов, обеспечивающих целостное развитие метапредметных результатов.

Ключевые слова: критериальное оценивание, регулятивные УУД, учителя начальных классов, инструмент, внедрение, развитие.

Annotation. This article examines the development of regulatory universal learning activities (ULL) in primary school students using criteria-based assessment techniques. The authors emphasize the important role of students' self-assessment of their learning activities, identifying it as a key factor in successful socialization and intellectual development. The purpose of the article, «Characteristics of Assessing Primary School Students' Self-Esteem Based on Criteria-Based Assessment», is to outline the specifics of assessing primary school children's self-esteem using educational assignments using criteria-based assessment. An analysis of current practice shows that the pedagogical technologies and techniques used are often insufficient for the effective implementation of this approach. Insufficient attention is paid to the preparation and application of criteria-based assessment, which negatively impacts the development of the most important regulatory universal learning activities in primary school students. This article analyzes textbooks from the "School of Russia" teaching and methodological complex from the perspective of their use of criteria-based assessment or tasks for developing self-esteem. It is noted that such tasks are insufficient. A survey of primary school teachers demonstrated both the demand and the shortage of ready-made methodological resources for the effective implementation of criteria-based assessment. A key outcome of the study was the creation of an original methodology for comprehensively assessing the development of regulatory skills in primary school students. This methodology provides teachers with a tool for identifying areas of growth and helps them develop an effective strategy for individualized support for each student. The study highlights the need to modernize existing teaching and learning tools to ensure the holistic development of meta-subject outcomes.

Key words: criteria-based assessment, regulatory universal learning activities, primary school teachers, tool, implementation, development

Введение. Современный образовательный стандарт предъявляет высокие требования к формированию универсальных учебных действий (УУД), одним из ключевых компонентов которых являются регулятивные действия. Согласно данным требованиям, ученики должны научиться осознанно соотносить свои действия с запланированными результатами, контролировать выполнение учебных задач, владеть основами самоконтроля, самооценки и взаимооценки, а также уметь адекватно оценивать собственные достижения.

Одним из перспективных механизмов развития этих важных компетенций является критериальное оценивание. Оно представляет собой систему, основанную на четких, сформулированных и согласованных всеми участниками образовательного процесса критериях оценки, что соответствует целям и содержанию обучения, способствует формированию учебно-познавательных компетенций учащихся [2; 3].

Однако анализ сложившейся практики показывает, что используемые педагогические технологии и приёмы зачастую недостаточны для эффективной реализации данного подхода [1; 3]. Недостаточное внимание уделяется подготовке и применению критериального оценивания, что негативно сказывается на развитии важнейших регулятивных универсальных учебных действий младших школьников.

Изложение основного материала статьи. На констатирующем этапе исследования по данной теме в АНОО «Школа 800», реализующей критериальное оценивание, был проведен опрос учителей начальных классов. Результаты опроса показали, что 72% опрошенных считают, что критериальное оценивание оказывает достаточно эффективное влияние на формирование УУД, однако в реализации возникают трудности. Одной из причин является недостаточность материала, предоставляемого существующими учебниками УМК «Школа России». Соответственно, результаты опроса свидетельствуют о том, что около 60% учителей вынуждены самостоятельно разрабатывать критерии и задания для полноценного осуществления критериального оценивания. Треть опрошенных учителей, а именно 33%, убеждена в необходимости разработки новых учебно-методических комплектов. Чтобы помочь детям освоить эти важные компетенции, педагоги применяют разнообразные приемы и подходы. Среди используемых техник выделяются: разбор конкретных ситуаций и кейсов, позволяющих продемонстрировать на практике принцип осознания и исправления допущенных ошибок; проведение бесед формата «Что можно сделать, чтобы результат стал лучше?», стимулирующих размышление над собственными действиями и поиском путей самосовершенствования; использование метода организации взаимопроверки и самооценки; осуществление поиска «точек роста»; выполнение практических заданий, формирующих привычку к рефлексивной работе и постоянному совершенствованию навыков.

Все учителя используют разные методы формирования регулятивных УУД в своей деятельности, но не всегда применяя в своей практике именно систему критериального оценивания, которая позволяет выявить и определить то, что уже усвоено, а над чем стоит еще поработать. Соответственно, возникает необходимость в выявлении и структурировании данных приёмов критериального оценивания, которые будут направлены именно на формирование универсальных учебных действий контроля и оценки у младших школьников.

Исследования показывают, что УМК «Школа России» содержит некоторые элементы критериального, однако полноценная система критериального оценивания, направленная на становление универсальных учебных действий, пока представлена фрагментарно и слабо интегрирована в основную учебную программу. Представим примеры заданий из разных классов начальной школы.

1 класс. Учебник «Русский язык» (автор В.Г. Горецкий):

Тема: «Чистописание букв, слогов и предложений».

Задание: Напиши буквы аккуратно и внимательно. Посчитай, сколько получилось хорошо написанных букв, и нарисуй столько кружочков рядом. Поставь знак «+», если доволен своей работой, и знак «–», если хочешь переписать снова.

Ключевая особенность: Ребенок проводит первичную самооценку своей работы, отмечая количество качественно выполненных элементов письма и выражая удовлетворённость или недовольство проделанной работой.

2 класс. Учебник «Литературное чтение» (автор Л.Ф. Климанова):

Тема: «Пересказ прочитанного текста».

Задание: Прочитайте сказку «Колобок». Перескажите историю товарищу, а потом вместе обсудите, кому понравился ваш пересказ и почему. Используйте карточки с простыми критериями:

1.Сказка передана точно и понятно.

2.Есть небольшие пропуски, но смысл сохраняется.

3.Много ошибок, многое непонятно.

Ключевая особенность: Взаимная оценка и обсуждение позволяют учащимся освоить навык самооценки и конструктивного разговора о качестве пересказа.

3 класс. Учебник «Окружающий мир» (автор А.А. Плешаков):

Тема: «Растительный мир родного края».

Задание: Составьте таблицу, заполнив пустые клетки названиями деревьев вашего региона. Проверьте свою работу по таблице-образцу и отметьте количество совпадений зелёным цветом. Сколько процентов таблицы заполнено правильно?

Ключевая особенность: Через практическое действие учащиеся осваивают навык контроля правильности выполненной работы и проводят элементарную самооценку.

4 класс. Учебник «Математика» (автор М.И. Моро):

Тема: «Решение уравнений».

Задание: Решите уравнения, проверьте себя по ключу в конце страницы. Поставьте себе баллы:

Правильно решил 3 уравнения = отлично.

Верно решены 2 уравнения = хорошо.

Один правильный ответ = надо ещё потренироваться.

Ключевая особенность: Здесь предполагается осознанная самооценка, связанная с количеством правильно выполненных заданий и выделением области для дальнейшего совершенствования.

Учитывая результаты опроса, анализа УМК, была разработана методика «Умею ли я оценивать себя на уроках?», целью которой является определение уровня развития у младших школьников навыков самооценки учебных действий, а именно умения сравнивать свои знания и навыки с поставленными целями, выделять сильные и слабые стороны, формировать представления о качестве выполненных работ. Опишем механизм строения авторской методики «Умею ли я оценивать себя на уроках?».

Методика состоит из 4 диагностических заданий по русскому языку, литературному чтению, математике и окружающему миру. Для обучающихся предъявляется инструкция, задание по конкретному учебному предмету и критерии его выполнения. Младшие школьники должны выполнить задание, а затем оценить его выполнение. Результаты суммируются по каждому предмету и высчитывается общий балл. В качестве критериев определены: соответствие самооценки реальности; аргументированность самооценки. Опишем систему заданий и критериев к ним.

Задание 1. Литературное чтение.

Детям предлагается прочитать короткий текст. Текст читается дважды подряд для лучшего запоминания. Затем учитель даёт инструкцию: сделать устный пересказ прочитанного текста.

Шкала оценивания.

После того, как ты прочитал текст и пересказал его своими словами, оцени себя по трем простым критериям.

Критерий № 1: Точность пересказа

Все ли события рассказа переданы верно?

2 балла: Пересказ содержательно точный, использованы все ключевые моменты текста.

1 балл: Пропущены некоторые детали, но главное передано верно.

0 баллов: Текст потерял главную мысль, многое было упущено.

Критерий №2: Последовательность повествования

Рассказывал ли ты события в правильном порядке?

2 балла: Абзацы рассказаны по порядку.

1 балл: Нарушение порядка некоторых предложений в одном абзаце, но суть сохранилась.

0 баллов: Абзацы перепутаны.

Критерий №3: Яркость и выразительность речи

Применялись ли приёмы художественного пересказа?

2 балла: Голос эмоциональный, использовались выразительные паузы, интонация.

1 балл: Иногда забывал добавить эмоций, голос монотонный.

0 баллов: Речь невыразительная, отсутствуют паузы, логические ударения.

Дай оценку каждому критерию и укажи причину, если ты получил балл меньше максимального. Например, «Я получил 1б. по первому критерию, т.к. забыл назвать имена героев».

Задание 2. Русский язык.

Детям предлагают заполнить пропущенные буквы в тексте и выполнить синтаксический анализ 3 предложений.

Шкала оценивания.

Ты оцениваешь свою работу по трём важным критериям. Каждое задание получает оценку в зависимости от того, как ты справился с ним. Баллы распределяются следующим образом: 2, 1 или 0.

Критерий № 1: Использованные знания.

Проверяем, как хорошо ты применял правила орфографии русского языка, допускал ли ошибки.

2 балла: Написал всё правильно, соблюдая правила орфографии.

1 балл: Допустил 1-2 незначительные ошибки, но основное задание выполнил верно.

0 баллов: Допустил 3 и более ошибки, это мешает понять текст.

Критерий № 2: Понимание строения предложения.

Задача – установить, знаешь ли ты, как выполняется синтаксический разбор.

2 балла: Показал подробный и правильный разбор предложения, обозначив все члены предложения, части речи, сделал схему и дал характеристику предложения.

1 балл: Показал разбор предложения, но допустил 1-2 ошибки в обозначении главных и второстепенных членов предложения или в указании частей речи, но при этом верно дал характеристику предложения.

0 баллов: Сделал много ошибок при выполнении синтаксического разбора предложения, неверно дал характеристику предложения.

Критерий № 3: Аккуратность и чистота работы.

Эта оценка покажет, насколько чисто и аккуратно написано твоё задание, как выглядят буквы и лист бумаги.

2 балла: Работала выполнена аккуратно, буквы красивые и одинаковые, бумага чистая, полей придерживался, исправлений нет или очень мало.

1 балл: Видны исправления, некоторые буквы разные по размеру, но, в целом, прочитать текст можно.

0 баллов: Бумага грязная, почерк неразборчивый, большое количество исправлений и зачёркнутых мест, трудно прочитать написанное.

Запомни, что эта шкала создана, чтобы помогать тебе лучше понимать, над чем ещё поработать и что получается особенно хорошо.

Дай оценку каждому критерию и укажи причину, если ты получил балл меньше максимального. Например, «Я получил 1б. за первый критерий, так как писал торопливо и пропустил букву», «Я получил 1б. за первый критерий, так как забыл правило безударной гласной в корне слова и мне следует его повторить».

Задание 3. Математика.

Обучающимся предлагают решить задачу на движение.

Шкала оценивания:

Как ты будешь оценивать своё задание?

Ты оцениваешь свою работу по трём важным критериям. Каждое задание получает оценку в зависимости от того, как ты справился с ним. Баллы распределяются следующим образом: 2, 1 или 0.

Критерий № 1: Верное решение задачи.

2 балла: Решил задачу совершенно правильно, получил верный ответ.

1 балл: Показал верный ход решения, но допустил небольшую ошибку в вычислениях.

0 баллов: Ответ неправильный, задача не решена.

Критерий № 2: Чёткое пояснение хода решения.

Нужно не только решить задачу, но и объяснить, как ты пришёл к своему ответу.

2 балла: Внятно рассказал, как считал и почему выбрал такое решение.

1 балл: Есть пояснение не ко всем действиям или записан неполный ответ.

0 баллов: Нет объяснения, непонятно, откуда взялся ответ.

Критерий № 3: Чистота и аккуратность оформления.

Важно также аккуратно оформить свою работу, написать цифры и знаки ясно и ровно.

2 балла: Решение записано аккуратно, все числа и линии в схеме ровные, текст легко читается.

1 балл: Несколько помарок, буквы или цифры иногда съезжают.

0 баллов: Работу трудно разобрать, цифры написаны вне клеток, буквы съезжают со строчек, много исправлений.

Эти критерии помогают видеть, что именно получится у тебя лучше всего и над какими заданиями стоит ещё потрудиться.

Дай оценку каждому критерию и укажи причину, если ты получил балл меньше максимального. Например, «Я получил 0б. за первый критерий, так как не знаю, как правильно применять формулу нахождения расстояния, мне необходимо повторить данный материал».

Задание 4. Окружающий мир.

Предлагается распределить животных на группы.

Шкала оценивания.

Есть три простых критерия, по которым ты сможешь определить, как ты справился с этим заданием.

Критерий № 1: Качество классификации.

Правильно ли распределили животных по нужным группам?

2 балла: Все животные попали в подходящие группы.

1 балл: Представители групп распределены верно, но есть 1-2 ошибки.

0 баллов: Большинство животных расположены неправильно.

Критерий № 2: Логичность рассуждений.

Смог ли объяснить выбор, выбрав классификацию для каждой группы?

2 балла: Выбрал верную классификацию и привел убедительные аргументы.
1 балл: Некоторые объяснения хорошие, но не все обоснованы.
0 баллов: Не смог объяснить причины группировки животных.
Критерий № 3: Организация и порядок.
Аккуратно ли выполнена ваша работа?
2 балла: Животные подписаны и расставлены аккуратно, таблица красивая и понятная.
1 балл: Работу можно разобрать, но местами грязь или разбросанные подписи.
0 баллов: Неразборчиво, исправлено и перечёркнуто, работа в беспорядке.

Дай оценку каждому критерию и укажи причину, если ты получил балл меньше максимального. Например, «Я получил 2б. за первый критерий, довольно легко распределил животных, помнил характеристику каждой группы», «Я получил 1б. за первый критерий, затруднился отнести медведя, потому что забыл характеристику группы млекопитающих. Нужно повторить пройденный материал»).

После проведения данной методики, были получены следующие результаты:

1. Большинство детей, а именно 15 учеников (62%) обладают средним уровнем развития навыков самооценки учебных действий. Они осознают значимость самооценки, умеют давать поверхностную оценку качеству выполненных заданий, затрудняются провести глубокий анализ успешности или неуспешности своей деятельности, допускают искаженную интерпретацию собственных ошибок и успехов, нуждаются в дополнительной помощи при постановке конкретных целей и выборе способов улучшения результата.

2. Четверть класса, 5 учеников (21%) показали низкий уровень развития навыков самооценки учебных действий. Демонстрируют низкую мотивацию к выполнению задач и неуверенность в собственных силах, преувеличивают сложность задач и недооценивают свои возможности, часто фиксируются на негативных аспектах, игнорируя положительные качества и достижения, самооценка нестабильна, подвержена влиянию мнений посторонних людей. Этим детям необходимы целенаправленная поддержка педагогов и психологов для формирования позитивного восприятия себя и укрепления уверенности в собственных возможностях.

3. Только небольшая часть класса, а именно 4 ученика (17%), обладает высоким уровнем развития навыков самооценки учебных действий. Умеют точно определять степень соответствия поставленным требованиям, способны критически оценить свою деятельность и выявить как положительные моменты, так и зоны роста, имеют четкую картину сильных и слабых сторон, грамотно планируют дальнейшие шаги, готовы принять обоснованную критику и внести необходимые изменения, показывают уверенность в своих силах, ориентируются на достижение высоких результатов.

Таким образом, преобладает средний уровень развития навыков самооценки, что свидетельствует о сформированности базовых навыков самооценки, которые необходимо совершенствовать.

Выводы. Проведенный констатирующий этап исследования показал, что критериальное оценивание положительно влияет на формирование универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников, способствуя развитию навыков самооценки, самоконтроля и регуляции учебной деятельности. Критериальное оценивание играет ключевую роль в формировании регулятивных универсальных учебных действий (УУД) у младших школьников по следующим причинам: ученики получают ясные и понятные критерии оценки, благодаря чему лучше понимают, каким требованиям должна соответствовать их работа.

Очевидна необходимость глубокого научного анализа и классификации наиболее эффективных приёмов критериального оценивания, нацеленных непосредственно на формирование УУД контроля и оценки.

Литература:

1. Ефремова, Н.Ф. Компетенции в образовании. Формирование и оценивание / Н.Ф. Ефремова. – М.: Национальное образование, 2012. – 775 с.

2. Кемешова, А.М. Технология критериального оценивания/ А.М. Кемешова, З.А. Кошанова, А.Т. Жунусова, А.Т. Себепова. – Астана: Некоммерческое акционерное общество «Холдинг «Кәсіпқор», 2018. – 122 с.

3. Матвеева, Е.И. Критериальное оценивание в начальной школе / Е.И. Матвеева, О.Б. Панкова, И.Е. Патрикеева. – Москва: Огни, 2013. – 168 с.

Психология

УДК 159.9.

кандидат психологических наук, доцент Изотова Елизавета Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ярославский государственный педагогический университет имени К.Д. Ушинского» (г. Ярославль)

ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ

Аннотация. В статье представлены результаты эмпирического исследования, объектом которого были учащиеся начальной школы. Фокус внимания был направлен на выявление специфики конфликтности и уровня социализированности у учащихся третьих классов. При этом, ключевым моментом стало определение конфликтности учащихся с разной степенью вовлеченности в программу развития социальной активности «Орлята России». Проведенное сравнительное исследование позволило выявить системные различия в психологическом портрете учащихся, вовлеченных в программу «Орлята России», и их сверстников из обычных классов. Установлено, что учащиеся экспериментальной группы (включенные в реализацию программы «Орлята России») демонстрируют статистически значимо более высокие показатели по шкалам социальной адаптированности, автономности, социальной активности и нравственности. Кроме того, у данной группы детей зафиксирован более низкий уровень конфликтности и агрессивных проявлений. Определено, что в группе «Орлят России» доминирует стратегия сотрудничества в конфликте, тогда в контрольной группе чаще наблюдается соперничество. Доказано, что в условиях целенаправленного развития социальная активность выступает буфером против агрессии, в то время как в обычной среде конфликтность и агрессия тесно связаны. Полученные данные свидетельствуют о позитивном влиянии программ целенаправленного развития социальной активности на профилактику деструктивного конфликтного поведения и успешность социально-психологической адаптации младших школьников. Доказана высокая эффективность программы «Орлята России» как инструмента педагогической профилактики и целостного развития личности младшего школьника.

Ключевые слова: младшие школьники, конфликтность, социальная активность, социализированность, агрессивное поведение, стратегии поведения в конфликте, программа «Орлята России».

Annotation. The article presents the results of an empirical study that focused on primary school students. The study aimed to

identify the specific characteristics of conflict and socialization among third-grade students. The key objective was to assess the level of conflict among students with varying degrees of involvement in the «Eaglets of Russia» social activity program. The comparative study revealed significant differences in the psychological profiles of students involved in the «Eaglets of Russia» program and their peers in regular classes. It has been established that students in the experimental group (who are part of the «Eagles of Russia» program) demonstrate statistically significantly higher scores on the scales of social adaptability, autonomy, social activity, and morality. In addition, this group of children has a lower level of conflict and aggressive behavior. It has been determined that the «Eagles of Russia» group is dominated by a cooperative conflict resolution strategy, while the control group is more likely to engage in competitive behavior. The study has shown that in a purposefully developed environment, social activity acts as a buffer against aggression, while in a typical environment, conflict and aggression are closely linked. These findings demonstrate the positive impact of purposefully developed social activity programs on the prevention of destructive conflict behavior and the successful socio-psychological adaptation of younger students. The «Eagles of Russia» program has been proven to be highly effective as a tool for pedagogical prevention and holistic development of younger students.

Key words: junior schoolchildren, conflict, social activity, socialization, aggressive behavior, conflict management strategies, and the Eaglets of Russia program.

Введение. В настоящее время происходит радикальный поворот государства в сторону воспитания будущих поколений. Программа развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» является одним из ключевых и важнейших направлений реализации государственной политики в области воспитания. Однако, это направление находится на начальном этапе своей реализации и данный факт объективно выдвигает на первый план задачу научного обоснования и возможности корректировки реализации указанного выше направления национальной политики [4, С. 160].

В начале 2023-2024 учебного года по инициативе Всероссийского детского центра «Орленок», при поддержке Министерства просвещения РФ началась реализация проекта для младших школьников «Орлята России», в котором Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского определён в качестве флагманского вуза, курирующего реализацию проекта на территории Центрального федерального округа. Организационно проект сопровождается Российским детско-юношеским центром, а непосредственно в Ярославском педагогическом университете проект курирует кафедра педагогики и психологии начального обучения.

Как известно, содержание программы «Орлята России» направлено на воспитательную деятельность педагогов, наставников-старшеклассников с детьми младшего школьного возраста, развитие их ценностных ориентиров с учётом всех региональных особенностей и вызовов современного мира. Результатом программы является сформированность у ребёнка младшего школьного возраста социально-ценностных знаний, отношений и опыта позитивного преобразования социального мира на основе российских базовых национальных ценностей [12].

В раннем школьном возрасте каждый ребёнок переживает ключевой этап своего развития. В это время складываются фундаментальные черты характера, появляется стремление к самопознанию и самоутверждению. Дети начинают осознавать своё место в социальной структуре, делая первые шаги к независимой взрослой жизни. Они учатся быть инициативными, сталкиваются с серьёзными жизненными вызовами и учатся взаимодействовать с окружающим миром [8, С. 68].

В этот период закладываются основы морали, формируются представления о социальных правилах и нормах, а также развивается отношение к другим людям. В детском коллективе складываются важные межличностные связи. Взаимодействие с ровесниками дает ребёнку бесценный опыт, на котором строятся все его дальнейшие отношения. Эмоциональные переживания и психологические особенности этого возраста способствуют развитию самоконтроля и способности выражать собственные чувства [11, С. 174].

Однако юный возраст и ограниченный жизненный опыт порой приводят к сложностям в разрешении конфликтов. Младшие школьники зачастую еще не готовы к самостоятельному поиску конструктивных решений в проблемных ситуациях, что делает необходимым проведение профилактики межличностных конфликтов на этом этапе [5, С. 470].

Обобщая вышесказанное, основная цель настоящего исследования – определить особенности конфликтов младших школьников с разной социальной активностью.

В качестве гипотезы исследования выступило предположение, что существуют значимые различия в уровне конфликтности и социализации младших школьников с разной социальной активностью (данные показатели выше в обычном классе, по сравнению с учащимися класса «Орлята России»).

Изложение основного материала статьи. Базой эмпирического исследования выступило Муниципальное общеобразовательное учреждение «Некоузская средняя общеобразовательная школа». В качестве испытуемых были выбраны 50 учеников 3 «А» и «Б» классов (25 из них учувствуют в программе развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлятам России», другие 25 – не учувствуют). Также в число испытуемых вошли два классных руководителя 3 «А» и «Б» классов.

Методики исследования: Методика «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев); Тест В.Ф. Ряховского «Самооценка конфликтности»; Методика М.И. Рожкова «Изучение социализированности личности учащегося».

Далее охарактеризуем методики исследования.

1. Методика «Агрессивное поведение» (Е.П. Ильин, П.А. Ковалев).

Эта техника разработана для анализа склонности к различным формам агрессивного поведения. Она позволяет оценить участника по четырем аспектам агрессии: прямой и косвенной вербальной, а также прямой и косвенной физической. Высокие баллы в этих категориях указывают на сильную склонность к агрессии соответствующего типа. Если общая сумма баллов за определённые виды агрессии превышает 20, это может свидетельствовать о склонности к несдержанности; меньшее количество баллов говорит о наличии сдержанности и выдержки.

2. Тест «Самооценка конфликтности» (В.Ф. Ряховский).

Опросник, включающий 10 вопросов, направлен на оценку степени конфликтности личности. Ответы оцениваются по семибалльной шкале, где семь баллов отражают постоянное проявление описанного свойства, а один балл — противоположное поведение.

3. Методика «Изучение социализированности личности учащегося» (М.И. Рожков).

Методика анализа социализированности учащихся позволяет выявить уровень социальной адаптированности, автономии, социальной активности и приверженности гуманистическим ценностям. Коэффициент больше трёх свидетельствует о высокой степени социализированности, значение между двумя и тремя указывает на среднюю степень, а менее двух говорит о низком уровне социальной адаптированности.

4. Тест Томаса-Килманна (Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument, TKI), адаптированный для младших школьников, измеряет предпочитаемый стиль управления конфликтом и наличие пяти основных поведенческих стилей в межличностном конфликте: соперничество, сотрудничество, компромисс, избегание и приспособление. Этот инструмент помогает понять,

как дети ведут себя в конфликтных ситуациях и каким образом они стремятся их разрешать.

Проведенное сравнительное исследование позволило выявить системные различия в психологическом портрете учащихся, вовлеченных в программу «Орлята России», и их сверстников из обычных классов.

Особенности агрессивного поведения и конфликтности.

Результаты, полученные с помощью методики «Агрессивное поведение», показали, что хотя обе группы в целом характеризуются сдержанностью (показатели 11,48 и 16,12 балла при пороге несдержанности в 20 баллов), в контрольной группе значение статистически значимо ближе к пограничному. Это коррелирует с данными о более высоких уровнях прямой вербальной и физической агрессии в группе № 2. Подобная картина согласуется с концепцией М. Дойча о том, что кооперативная социальная среда, формируемая программами типа «Орлята России», снижает уровень деструктивной конкуренции и враждебности. Организованная совместная деятельность, направленная на достижение общих целей, способствует выработке навыков конструктивного взаимодействия и эмпатии, что, в свою очередь, минимизирует потребность в агрессии как инструменте разрешения споров.

Оценочные данные классных руководителей, полученные с помощью методики Ряховского, полностью подтверждают эту тенденцию: в экспериментальной группе фиксируется низкий уровень конфликтности (45/70 баллов), тогда как в контрольной – высокий (60/70 баллов). Это не просто указывает на частоту конфликтов, но и на их качественное различие: в первом случае дети демонстрируют гибкость и умение избегать эскалации, во втором – ригидность и склонность к конфронтации, что может служить компенсаторным механизмом при недостаточно развитых социальных навыках.

Уровень социализированности.

Данные методики М.И. Рожкова выявили принципиальные различия между группами. В экспериментальной группе у 68% учащихся зафиксирован высокий уровень социализированности, а у остальных 32% – средний. В контрольной группе высокий уровень не выявлен вовсе (92% – средний уровень, 8% – низкий). Наиболее значимый разрыв наблюдается по шкале «Социальная активность» (3,42 в группе «Орлят» против 2,51 в контрольной группе). Это прямо указывает на то, что программа «Орлята России» выполняет свою ключевую функцию – целенаправленно формирует и активизирует социальную активность ребенка. Высокие показатели по шкалам «Нравственность» и «Социальная адаптированность» в экспериментальной группе свидетельствуют о том, что приобретаемая активность носит ценностно-ориентированный и просоциальный характер, а не является лишь внешней поведенческой активностью. Эти данные перекликаются с положениями теории В.Г. Маралова о том, что социальная активность формируется в социально-одобряемой и педагогически организованной деятельности.

Стратегии поведения в конфликте. Результаты адаптированного теста Томаса-Килманна показали, что, несмотря на доминирование стратегии сотрудничества в обеих группах, структура предпочитаемых тактик различается. Для «Орлят России» второй по популярности является стратегия приспособления (7,9 балла), что говорит о развитой способности к эмпатии и компромиссу. В контрольной группе второй стратегией является соперничество (6,2 балла). Это создает принципиально разный социально-психологический климат в коллективах. В экспериментальной группе конфликт часто воспринимается как задача для совместного решения, в то время как в контрольной – как поле для противоборства и утверждения своего статуса. Данное наблюдение полностью соответствует теории Л. Козера о функциях социального конфликта: в первом случае конфликт может выполнять интегративную функцию, сплачивая группу, во втором – носит преимущественно деструктивный характер.

Выявленные корреляции представляют особый интерес. В группе «Орлят России» наблюдается значимая отрицательная связь между социальной активностью и агрессией ($r = -0.269$), что позволяет предполагать: вовлеченность в просоциальную активность выступает фактором, сдерживающим агрессивные импульсы. В контрольной же группе обнаруживается положительная связь между конфликтностью и агрессией ($r = 0.212$), что является классическим паттерном для групп с низким уровнем развития социальных компетенций, где конфликт часто переходит в агрессию. Отсутствие в контрольной группе значимой связи между социальной активностью и конфликтностью может указывать на то, что имеющаяся у детей активность не находит конструктивных, институционализированных каналов для реализации и потому может проявляться в деструктивных формах.

Выводы.

1. Учащиеся, вовлеченные в программу развития социальной активности «Орлята России», демонстрируют статистически значимо более высокий уровень социализированности по всем ключевым параметрам (социальная адаптированность, автономность, социальная активность, нравственность) по сравнению со сверстниками из обычных классов.

2. У детей экспериментальной группы выявлен более низкий общий уровень конфликтности и агрессивных проявлений, а также большая выраженность сдержанности в ситуациях фрустрации.

3. Структура предпочитаемых стратегий поведения в конфликте в группах различается: для «Орлят России» характерен комплекс «сотрудничество-приспособление», отражающий ориентацию на сохранение отношений, тогда как в контрольной группе доминирует тандем «сотрудничество-соперничество», что свидетельствует о неустойчивости просоциальных моделей поведения.

4. Корреляционные плеяды свидетельствуют о разной природе взаимосвязей изучаемых конструктов: в условиях целенаправленного развития социальная активность выступает буфером против агрессии, в то время как в обычной среде конфликтность и агрессия тесно связаны.

5. Полученные результаты подтверждают высокую эффективность программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» как инструмента педагогической профилактики конфликтного поведения и целостного развития социально зрелой, активной и нравственно ориентированной личности младшего школьника.

Социальная активность у учеников начальной школы проявляется через ряд важных черт: они являются активными участниками общественных процессов, проявляют социальную компетентность, демонстрируют заинтересованность и ответственность в отношении работы и общественной жизни. Эти дети не только следуют своим убеждениям, но и проявляют ответственность за доверенные им задачи, проявляют инициативу и способны ставить общественные интересы выше личных. Они также обладают способностью беспрекословно соблюдать требования своего коллектива, что способствует их гармоничному развитию.

Наличие статистически достоверных взаимосвязей между уровнями социальной активности и конфликтностью, как одной из особенностей эмоциональной сферы младшего школьника, свидетельствует о более широких возможностях программы «Орлята России» в плане личностного развития ребенка, что является неоспоримым ее преимуществом.

Литература:

1. Абрамовская, Н.В. Развитие социальной активности у младших школьников во внеурочной деятельности / Н.В. Абрамовская // Устойчивое развитие науки и образования. – 2020. – № 2(41). – С. 79-82

2. Акопова, М.А. Проблема конфликтного поведения детей младшего школьного возраста с различным социометрическим статусом / М.А. Акопова; под ред. И.В. Васютенковой // Психолого-педагогическое сопровождение процессов развития ребенка: материалы Всерос. науч.-практ. конф. – 2015. – С. 115-121

3. Гущина, Т.Н. Развитие социальной компетентности личности в процессе педагогического сопровождения / Т.Н. Гущина // Инновации в образовании. – 2020. – № 3. – С. 96-106

4. Изотова, Е.Г. Представления педагогического сообщества о программе развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России» / Е.Г. Изотова // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. – 2024. – Т. 30. – № 3. – С. 159-165

5. Изотова, Е.Г. Гендерные особенности проявления агрессии и агрессивного поведения младших школьников во внеурочной деятельности / Е.Г. Изотова // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология: сб. науч. тр. – Ялта: РИО ГПА, 2018. – № 59-3. – С. 469-472

6. Изотова, Е.Г. Взаимосвязь социально-психологической адаптации и успеваемости в младшем школьном возрасте / Е.Г. Изотова // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. – Ялта: РИО ГПА, 2021. – № 71-2. – С. 428-431

7. Карпова, Е.В. Мотивация учебной и внеучебной деятельности школьников / Е.В. Карпова, Е.Г. Изотова. – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2021. – 179 с.

8. Невзорова, А.В. Социальная активность старших дошкольников как показатель готовности к школе / А.В. Невзорова // Детство, открытое миру: сб. материалов XIV Всерос. науч.-практ. конф. с междунар. участием. – Омск, 2024. – С. 67-69

9. Королева, А.Ю. Российское движение школьников как средство формирования социальной активности детей младшего школьного возраста / А.Ю. Королева, О.А. Евсеева // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». – 2020. – № 1. – С. 310-315

10. Павлова, А.В. Сущность и составляющие социальной активности школьников как социо-педагогического феномена / А.В. Павлова // Инновационные научные исследования 2023: Педагогика и психология: сб. материалов XXIV междунар. очно-заоч. науч.-практ. конф. – Москва, 2023. – С. 26-28

11. Тренина, В.С. Психологические особенности взаимоотношений младших школьников со сверстниками / В.С. Тренина, Е.Г. Изотова; под науч. ред. Е.В. Карповой // Актуальные проблемы психологии и педагогики в современном образовании: материалы III междунар. науч.-практ. конф. (2 апреля 2019 г., Ярославль – Минск). – Ярославль: РИО ЯГПУ, 2019. – С. 174-175

12. Учебно-методический комплекс Программы развития социальной активности обучающихся начальных классов «Орлята России». Методические материалы / авт.-сост. Н.А. Волкова, А.Ю. Китаева, А.А. Сокольских [и др.]; под общ. ред. А.В. Джеуса, Л.Р. Сайфутдиновой, Л.В. Спириной. – Краснодар: Изд-во Новация, 2022.

13. Cole, D.A. Preliminary support for a competency-based model of depression in children / D.A. Cole // Journal of Abnormal Psychology. – 1991. – Vol. 100. – № 2. – P. 181-190

14. Parkhurst, J.T. Peer rejection in middle school: Subgroup differences in behavior, loneliness, and interpersonal concerns / J.T. Parkhurst, S.R. Asher // Developmental Psychology. – 1992. – Vol. 28. – № 2. – P. 231-241

Психология

УДК 159.99.

кандидат педагогических наук, доцент Кабанова Лидия Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (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)

ОЦЕНКА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ И ФАКТОРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА

Аннотация. В статье дано определение понятий «удовлетворенность трудом», «эмоциональное выгорание». Приведены методики, позволяющие их оценить. Рассмотрены этапы исследования оценки удовлетворенности трудом в организации, в которых определено место применения методик оценки удовлетворенности трудом. В статье представлен опросник «Удовлетворенность трудом преподавателей вуза». Теоретической основой исследования стали труды Ф. Герцберга, Дж.Ст. Адамса, В. Врума, А Маслоу, Т.Ю. Ивановой, Е.И. Рассказовой и Е.Н. Осина. Также в опросник заложены результаты исследований В.В.Бойко, Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой, позволяющие выявить факторы стресса в педагогический деятельности, способствующие эмоциональному выгоранию преподавателей вуза. При описании опросника в статье показано распределение гигиенических и мотивационных факторов по элементам структуры удовлетворенности трудом, указаны шкалы и подшкалы опросника. Названы методы оценки рассматриваемых факторов. Приведены показатели, подвергающиеся оценке, связанные с организационно-психологическими особенностями педагогической деятельности. Также указываются показатели, по которым проводилась оценка факторов стресса в профессиональной деятельности. В заключении приведены результаты применения опросника в целом.

Ключевые слова: удовлетворенность трудом, преподаватели вуза, педагогическая деятельность, оценка удовлетворенности трудом, эмоциональное выгорание, факторы стресса в педагогической деятельности, опросник «Удовлетворенность трудом преподавателей вуза».

Annotation. The article gives definitions to the terms «working process satisfaction», «emotional parching», and describes how to measure their levels. The authors are examining the main stages of working process satisfaction level appreciation, and precise when exactly it's worth to measure that quantitatively. The research is based on the theories of F. Herzberg, J. Adams, V. Vroom, A. Maslow, T.I vanova, E. Rasskazova, E. Osina, and contains a questionnaire «High School Professors Working Process Satisfaction». In addition, that questionnaire considers V.Boyko, N.Vodopyanova and E.Starchenkova researches. As a result, the teaching activity stress factors causing professors emotional parching are thoroughly analyzed. The questionnaire methodology includes scales and techniques of measuring, as well as Herzberg's theory hygiene and motivation factors implementation. The article mentions teaching activity management and psychology particular parameters that should be measured. More than that, professional activity stress factors under question are mentioned. The article is concluded with the above questionnaire practical approbation experience description.

Key words: working process satisfaction, high school professors, teaching activity, working process satisfaction level measuring, emotional parching, teaching activity stress factors, «High School Professors Working Process Satisfaction» questionnaire.

Введение. Огромная часть нашей жизни связана с профессиональной деятельностью. Поэтому значимым для нас является не просто выполнение поставленных задач, но получение удовлетворения как от результата, так и от процесса своего труда.

Существуют методики, направленные на оценку удовлетворенности трудом. К ним можно отнести: методику «Интегральная удовлетворенность трудом» А.В. Батаршева, «Методику оценки удовлетворенностью трудом» В.А.Розановой, «Опросник удовлетворенности работой JSS» и другие.

Есть также опросники, где оценка удовлетворенности трудом является одной из шкал. Например: «Опросник профессионального выгорания ОПРВ» В.А. Винокур.

В настоящее время ученые исследуют понятие «удовлетворенность трудом» как противоположное «эмоциональному выгоранию», делая акцент на положительных оценках вместо отрицательных.

То есть, чем более положительно работник воспринимает свою работу, тем больше у него шансов предотвратить эмоциональное выгорание в профессиональной деятельности.

Важную социальную роль в развитии государства играют преподаватели вуза. Качество их работы, лояльность к организации, уровень выгорания во многом зависят от их удовлетворенности трудом. Поэтому изучение удовлетворенности трудом преподавателей вуза является актуальной проблемой.

Анализ указанных методик оценки удовлетворенности трудом показал, что все они универсальны, а, значит, не учитывают организационно-психологических особенностей профессиональной деятельности.

Кроме того, проблема выгорания преподавателей вуза также является актуальной и существует необходимость разработки инструментария позволяющего выявить факторы стресса в педагогической деятельности, способствующие выгорании педагогов.

Поэтому актуальность исследования будет заключаться в разработке опросника «Удовлетворенность трудом преподавателей вуза», учитывающем организационно-психологические особенности педагогической деятельности в вузе, а также дающим возможность выявить факторы стресса в педагогической деятельности для предупреждения эмоционального выгорания педагогов.

Цель написания статьи – разработать опросник «Удовлетворенность трудом преподавателей вуза», направленный на оценку уровня удовлетворенности трудом, и позволяющий выявить факторы стресса в педагогической деятельности.

В работе были поставлены следующие задачи:

– определить сущность понятий «удовлетворенность трудом» и «эмоциональное выгорание»;

– рассмотреть этапы оценки удовлетворенности трудом в организации;

– разработать опросник «Удовлетворенность трудом преподавателей вуза», включающий в себя факторы стресса в педагогической деятельности.

Изложение основного материала статьи. Существуют разные точки зрения на сущность понятия «удовлетворенность трудом».

В научной литературе «удовлетворенность трудом» рассматривается как:

1. «состояние сбалансированности потребностей (запросов), предъявляемых работником к содержанию, характеру и условиям труда, и субъективной оценки возможностей реализации этих запросов» [6, С. 418];

2. «соответствие между тем, что работники ждут от труда, и их фактическим опытом» [4, С. 366];

3. «эмоционально-оценочное отношение личности или группы к выполняемой работе и условиям ее протекания» [7, С. 196].

Согласно данным определениям можно сделать вывод, что удовлетворенность трудом – это субъективная оценка работником возможности удовлетворения своих потребностей, что отражается на его эмоциональном фоне.

Удовлетворенность трудом может рассматриваться как интегральный показатель, который отражает отношение субъекта к выполняемой профессиональной деятельности и избранной профессии.

Для оценки удовлетворенности трудом в организации проводятся исследования под руководством HR-менеджеров, организационных психологов и специализированных консультантов.

Первый этап исследования предполагает оценку имеющегося уровня удовлетворенности трудом у сотрудников организации. Для этого применяются специализированные методы.

К основным методам оценки удовлетворенности трудом относят:

1. Социологические методы. Качественными методами оценки удовлетворенности трудом являются глубинное интервью, метод фокус-групп, наблюдение. К количественным методам оценки удовлетворенности трудом относят опрос, анкетирование.

2. Социально-психологические методы. Например, тестирование.

Для выявления элементов производственной ситуации, которые оказывают наибольшее влияние на уровень удовлетворенности трудом, исследователи могут применять корреляционный анализ или метод сопоставления индекса удовлетворенности.

Также применяют методики, направленные на оценку удовлетворенности трудом.

Рассматривая удовлетворенность трудом как фактор предупреждения эмоционального выгорания в профессиональной деятельности можно параллельно проводить исследование выгорания сотрудников организации для изучения динамики эмоционального восприятия трудовой деятельности при изменении уровня удовлетворенности трудом.

Для оценки выгорания сотрудников организации применяют «Опросник выгорания MBI» К. Маслач и С. Джексон, «Тест профессионального выгорания» В.В. Бойко, «Опросник психического выгорания» А.А. Руковишникова и другие методики.

В исследовании эмоциональное выгорание рассматривается как нарастающее эмоциональное истощение, связанное с невосполняемой потерей энергии. Его причиной становится длительное действие стресса, который возникает в результате субъективной оценки происходящего как ответ на отсутствие желаемого или ожидаемого вознаграждения, являющегося значимым.

Второй этап работы предполагает создание системы мониторинга удовлетворенности трудом. На основе полученных данных разрабатываются и внедряются мероприятия по работе с сотрудниками организации, направленные на повышение уровня удовлетворенности.

Третий этап работы направлен на совершенствование системы мониторинга удовлетворенности трудом. Это позволяет через повторную оценку удовлетворенности отслеживать результаты внедренных изменений и при необходимости проводить корректировки действий.

Цель оценки удовлетворенности трудом – получить обратную связь от сотрудников о том, что работает в организации

хорошо, а где существуют проблемы. Информация, собранная в ходе такой оценки, может быть использована руководством для внесения изменений, направленных на улучшение рабочей среды, повышения мотивации и удовлетворенности сотрудников, предотвращения их эмоционального выгорания.

Для решения поставленной проблемы в исследовании разработан опросник, в основу которого положены структура удовлетворенности трудом, предложенная сотрудниками ВШЭ (г. Москва) Т.Ю. Ивановой, Е.И. Рассказовой и Е.Н. Осиным [5], «Двухфакторная модель мотивации к труду» Ф. Герцберга, «Теории справедливости» Дж.Ст. Адамса, «Теория ожиданий» В.Врума, концепция А.Маслоу [3].

В опросник также заложены факторы стресса в педагогической деятельности, выявленные в работах В.В. Бойко, Н.Е. Водопьяновой, Е.С. Старченковой [1; 2].

Распределение гигиенических и мотивационных факторов (теория Ф.Герцберга) по элементам структуры удовлетворенности трудом представлено в Таблице 1.

Таблица 1

Распределение гигиенических и мотивационных факторов по элементам структуры удовлетворенности трудом

Социальные факторы	Внутриорганизационные факторы	Личностные (актуальные) факторы	Личностные (потенциальные) факторы
Социальный статус (престижность организации и профессии).	Гарантия сохранения работы. Трудовая политика. Условия труда. Отношение непосредственного начальника. Признание заслуг. Межличностные отношения. Заработная плата.	Социальный статус (роль в организации). Личные склонности работника. Трудовые успехи. Процесс труда. Степень ответственности.	Служебный рост. Профессиональный рост.

Шкалы и подшкалы опросника «Удовлетворенность трудом преподавателей вуза» представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Шкалы и подшкалы опросника «Удовлетворенность трудом преподавателей вуза»

№	Шкалы	Подшкалы
1	Социальные факторы	-
2	Внутриорганизационные факторы	Гарантия сохранения работы Безопасность на рабочем месте Эстетичность рабочего места Уровень нагрузки на работе Условия труда Заработная плата Качество коммуникаций в организации Поддержка со стороны руководства в профессиональной деятельности Признание заслуг Общение со студентами Общение с коллегами
3	Личностные (актуальные) факторы	Степень ответственности Служение людям
4	Личностные (потенциальные) факторы	Отношение к рутине Отношение к творчеству в профессиональной деятельности Ожидания по карьерному росту Ожидания по профессиональному росту

Оценка факторов рассчитывается как среднее арифметическое значение полученных результатов.

По каждой шкале/подшкале опросника заложена оценка важности для преподавателя рассматриваемых факторов.

Вопросы в опроснике позволяют увидеть следующие показатели, отражающие организационно-психологические особенности педагогической деятельности:

1. важность для респондента быть преподавателем вуза;
2. готовность респондента участвовать в мероприятиях, проводимых кафедрой (связанных с работой со студентами);
3. готовность респондента участвовать в профессиональных конкурсах;
4. готовность респондента заниматься НИРС, готовить студентов к конкурсам, олимпиадам;
5. готовность респондента заниматься научно-исследовательской работой;
6. готовность респондента осваивать новые дисциплины; и т.д.

Оценка факторов стресса в профессиональной деятельности для выявления причин эмоционального выгорания проводилась по следующим показателям:

1. Отсутствие напряженной психоэмоциональной деятельности.
2. Эффективная организация деятельности (построение коммуникаций).
3. Уровень ответственности за исполняемые операции и функции.
4. Благоприятная психологическая атмосфера в профессиональной деятельности в системе «педагог-педагог».
5. Благоприятная психологическая атмосфера в профессиональной деятельности в системе «педагог-студент».
6. Благоприятная психологическая атмосфера в профессиональной деятельности в системе «педагог-руководитель».
7. Адекватная учебная и внеучебная нагрузка.
8. Отсутствие дедлайна.
9. Достойный уровень морального и материального вознаграждения, справедливость распределения социальных льгот и благ.

10. Отсутствие обесценивания труда преподавателя и качества оказываемых услуг.

11. Возможность реализации ценностей и удовлетворения потребностей преподавателя.

Все ответы на вопросы оцениваются по шкале от 0 до 6 баллов. Всего в опроснике 65 вопросов.

Для сравнения оценки фактора и его важности для респондента возможно использовать непараметрический U-критерий Манна-Уитни.

Удовлетворенность трудом по опроснику определяется по 5 уровням: крайне низкий, низкий, средний, высокий, крайне высокий в зависимости от полученных оценок рассматриваемых факторов.

Результаты опроса в целом позволят:

1. Определить уровень удовлетворенности трудом педагога по каждому рассматриваемому фактору, по группе факторов (гигиенические и мотивационные факторы; социальные, внутриорганизационные, личностные (актуальные и потенциальные) факторы; факторы, связанные с удовлетворением группы потребностей по теории А. Маслоу) и в целом.

2. Определить статистически значимое различие между оценкой фактора и его важностью для респондента. Это важно для понимания влияния фактора на удовлетворенность трудом педагога.

3. Выявить факторы стресса в профессиональной деятельности преподавателя вуза, ведущие к выгоранию.

4. Выявить факторы, снижающие уровень удовлетворенности трудом преподавателей вуза как в целом по организации, так и индивидуально.

И если в организации существует проблема по выявленному фактору, то задача руководства вуза ее решить. Если речь идет о субъективной негативной оценке фактора, то задача организационного психолога помочь педагогу изменить ее.

Выводы. Подводя итог сказанному можно сделать вывод, что оценка удовлетворенности трудом преподавателя вуза с учетом организационно-психологических особенностей педагогической деятельности и ее факторов стресса является актуальной проблемой. Организация оценки удовлетворенности трудом входит в зону ответственности руководства вуза. А решение выявленных проблем будет способствовать повышению качества педагогической деятельности и сохранению психологического здоровья преподавателей.

Литература:

1. Бойко, В.В. Синдром «эмоционального выгорания» в профессиональном общении / В.В. Бойко. – СПб.: Питер, 1999. – 105 с.

2. Водопьянова, Н.Е. Синдром выгорания / Н. Е. Водопьянова, Е.С. Старченкова. – СПб.: Питер, 2009. – 336 с.

3. Дафт, Р.-Л. Менеджмент / Р.-Л.Дафт. – СПб.: Питер, 2002. – 829 с.

4. Ефимова, Г.З. Удовлетворенность трудом у работников высшего учебного заведения / Г.З. Ефимова, А.С. Латышев // Вопросы образования. – № 1. – 2022. – С. 72-108. – URL: https://doi.org/10.17323/1814-9545-2023-1-72-108 (дата обращения: 01.12.2025)

5. Иванова, Т.Ю. Структура и диагностика удовлетворенности трудом: разработка и апробация методики / Т.Ю. Иванова, Е.И. Рассказова, Е.Н. Осин // Организационная психология. – 2012. – Т. 2. – № 3. – С. 2-15. – URL: https://www.hse.ru/data/2012/10/13/1247120235/Иванова%20Рассказова%20Осин%202012.pdf свободный (дата обращения: 03.12.2025)

6. Краткий словарь по социологии / под ред. Д.М. Гвишиани, Н.И. Лапин; сост. Э.М. Коржева, Н.Ф. Наумова. – Москва: Политиздат, 1989. – 479 с.

7. Краткий психологический словарь / ред. А.В. Петровский, М.Г. Ярошевский; ред.-сост. Л.А. Карпенко. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 512 с.

Психология

УДК 378.2

кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич
Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский институт
Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

НЕОБХОДИМОСТЬ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СОТРУДНИКАМ ФСИН РОССИИ, УЧАСТВОВАВШИМ В СВО, А ТАКЖЕ ИХ РОДСТВЕННИКАМ

Аннотация. Проблематика психологических последствий участия сотрудников (военнослужащих) в острых социальных конфликтах, боевых действиях является актуальной для современной психологической науки и практики достаточно давно. Эта актуальность представлена в виде широчайшего спектра вероятных негативных психологических последствий, проявляющихся у комбатантов. Сотрудники ФСИН России, наряду с представителями других силовых структур, могут принимать и принимают участие в специальной военной операции. Проведенное авторским коллективом работников НИИ ФСИН России исследование, посвященное изучению теории и практики оказания психологической помощи сотрудникам ФСИН России, участвовавшим в специальной военной операции, а также их родственникам, позволило. По итогам проведенного исследования установлено, что всеми пенитенциарными психологи отмечается, что автоматизированное рабочее место пенитенциарного психолога обеспечено эффективными и валидными методиками для проведения психодиагностической работы с комбатантами. В результате исследования способствовали, посредством интерпретации полученного эмпирического материала, определению основных характеристик работы психологов с негативными психологическими последствиями участия сотрудников УИС в служебно-боевой (экстремальной) профессиональной деятельности. К числу этих характеристик относится и способность пенитенциарных психологов к психодиагностическому выявлению этих негативных последствий и последующей работе с ними. Осуществляя психодиагностическую работу по выявлению негативных психологических последствий у сотрудников, участвовавших в СВО, пенитенциарными психологами выявляются негативные психологические последствия у комбатантов.

Ключевые слова: психологическая помощь, специальная военная операция, изменения, пенитенциарные психологи, служебно-боевая деятельность, экстремальные условия, психодиагностическая работа, психологические последствия.

Annotation. The problem of psychological consequences of participation of employees (military personnel) in acute social conflicts, military actions has been relevant for modern psychological science and practice for quite a long time. This relevance is presented in the form of the widest range of probable negative psychological consequences manifested in combatants. Employees of the Federal Penitentiary Service of Russia, along with representatives of other security agencies, can and do take part in a special military operation. A study conducted by a group of authors from the Research Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia, devoted to the study of the theory and practice of providing psychological assistance to employees of the Federal Penitentiary Service of Russia who participated in a special military operation, as well as their relatives, allowed. Based on the results of the study, it was

established that all penitentiary psychologists note that the automated workplace of a penitentiary psychologist is provided with effective and valid methods for conducting psychodiagnostic work with combatants. As a result of the study, by interpreting the obtained empirical material, we contributed to the definition of the main characteristics of the work of psychologists with negative psychological consequences of the participation of PES employees in service-combat (extreme) professional activities. These characteristics include the ability of penitentiary psychologists to psychodiagnostically identify these negative consequences and subsequently work with them. Carrying out psychodiagnostic work to identify negative psychological consequences in employees who participated in the SMO, penitentiary psychologists identify negative psychological consequences in combatants.

Key words: psychological assistance, special military operation, changes, penitentiary psychologists, service and combat activities, extreme conditions, psychodiagnostic work, psychological consequences.

Введение. К большому сожалению различного вида войны, от мелких локальных боевых конфликтов до мировых войн, присущи всем человеческим цивилизациям вплоть до современных. Из чего следует актуальность проблемного вопроса необходимости психологического сопровождения участвующих в этих военных конфликтов комбатантов, к числу которых относятся в том числе и сотрудники (работники) ФСИН России, заключившие соответствующий контракт с Министерством обороны Российской Федерации. Помимо указанных выше сотрудников ФСИН России актуальность проведения соответствующей психологической работы определяется и в отношении родственников, близких людей комбатантов [9, С. 121].

Указанное выше, обусловило то, что в соответствии с заявкой одного из структурных подразделений уголовно-исполнительной системы (далее – УИС), в рамках разработки методических рекомендаций по организации психологической работы с членами семей сотрудников УИС, погибших при исполнении служебных обязанностей, и сотрудниками УИС, принимавших участие в специальной военной операции (далее – СВО), авторским коллективом ФКУ НИИ ФСИН России предстояла реализация ряда направлений научно-исследовательской работы.

Во-первых, было необходимо осуществить научно-теоретический анализ в области обеспечения психологической поддержки членов семей сотрудников силовых структур, погибших при исполнении служебных обязанностей и сотрудников силовых структур, принимавших участие в СВО.

Во-вторых, было актуально предпринять анализ методов и методик психологической работы с членами семей сотрудников УИС, погибших при исполнении служебных обязанностей, и сотрудников УИС, принимавших участие в специальной военной операции.

В-третьих, предстояло определить порядок организации психологической работы с членами семей сотрудников УИС, погибших при исполнении служебных обязанностей, и сотрудников УИС, принимавших участие в СВО (далее – Порядок) [3, С. 311].

В-четвертых, должны быть разработаны программы по оказанию экстренной психологической помощи членам семей сотрудников УИС, погибшим при исполнении служебных обязанностей, в части проработки этапов горевания и трансформации острых стрессовых защитных реакций в стадию понимания (далее – Программа помощи семье), а также программа по организации психологической работы с сотрудниками УИС, принимавшими участие в специальной военной операции (далее – Программа психологической работы с сотрудниками) [1, С. 118].

Изложение основного материала статьи. В связи с актуальностью рассматриваемой проблемы необходимости оказания психологической помощи сотрудникам ФСИН России, участвовавшим в СВО, а также их родственникам была сформулирована цель научно-исследовательской работы – реализация всестороннего методического обеспечения процесса психологической работы с сотрудниками ФСИН России, участвовавшими в СВО, а также с их родственниками. Для достижения цели исследования предстояло решить ряд задач.

Отметим, что авторским коллективом, в раках первого направления научно-исследовательской работы, предстояло обобщить опыт обеспечения психологической поддержки членов семей сотрудников силовых структур, погибших при исполнении служебных обязанностей и сотрудников силовых структур, принимавших участие в СВО.

Во втором направлении НИР благодаря интерпретации полученного эмпирического материала было необходимо установить основные характеристики работы психологов ФСИН России с негативными психологическими последствиями участия сотрудников УИС в служебно-боевой (экстремальной) профессиональной деятельности. К числу этих характеристик относится и способность пенитенциарных психологов к психодиагностическому выявлению этих негативных последствий и последующей работе с ними.

Раскрытие третьего направления позволяло определить организационные и методические возможности психологической работы с членами семей сотрудников УИС, погибших при исполнении служебных обязанностей, и сотрудников УИС, принимавших участие в СВО, то есть разработать Порядок рассматриваемой работы.

Соответственно четвертое и пятое направления научно-исследовательской работы способствовали определению форм и содержания конкретных психологических программ по организации психологической работы с сотрудниками УИС, принимавшими участие в СВО и по оказанию экстренной психологической помощи членам семей сотрудников УИС, погибших при исполнении служебных обязанностей.

Указанные выше программы должны содержать в себе конкретные принципы, методы, приемы и техники, применяемые в работе с указанными категориями клиентов [2, С. 108]. Определенный интерес рассматриваемые методические материалы представляют для коллег-психологов из иных министерств и ведомств, так как отражают существующий опыт и методические возможности пенитенциарной психологии в направлении сопровождения служебно-боевой деятельности сотрудников [6, С. 73].

Соответственно в научно-исследовательской работе *использовались следующие методы:* сбора и интерпретации эмпирического материала, включенного наблюдения, анализа теоретико-методических источников [7, С. 285].

Для реализации определенных в исследовании задач и достижения поставленной цели требовалось, прежде всего, изучить основные характеристики методов и методик психологической работы с сотрудниками и членами их семей [8, С. 183].

Так, по результатам проведенной научно-исследовательской работы определено, что в уголовно-исполнительной системе имеются сотрудники, которые ранее принимали участие в СВО. Часть из них работали непосредственно в исправительных учреждениях Донецкой Народной Республики (ДНР), Луганской Народной Республики (ЛНР), Запорожской и Херсонской областях.

Также по результатам проведенной научно-исследовательской работы установлено, что на данный момент ряд сотрудников ФСИН России участвуют в СВО. Определено и то, что часть из комбатантов, проходящих службу в ФСИН России на данный момент, до участия в СВО в ФСИН России не служили.

По результатам исследования определено, что все пенитенциарные психологи отмечают, что автоматизированное рабочее место пенитенциарного психолога (далее – АРМПП) обеспечено эффективными и валидными методиками для

проведения психодиагностической работы с комбатантами.

Часть пенитенциарных психологов отмечают присутствие негативных психологических последствий у участвовавших в СВО сотрудников. Так, наличие легких эмоциональных расстройств у комбатантов признает каждый десятый психолог.

Психологами отмечено практически полное отсутствие таких негативных последствий у сотрудников, как:

– эмоциональные расстройства;

– проявления острого стрессового расстройства (далее – ОСР);

– проявления посттравматического стрессового расстройства (далее – ПТСР).

Отрицая наличие негативных последствий у сотрудников-комбатантов, психологи признают также и полное отсутствие у них (100%) каких-либо психологических проблем в виде:

– дезадаптации в семье;

– дезадаптации по месту проживания (соседи по дому, даче и т.д.);

– дезадаптации по месту службы (работы);

– трудностей по выполнению профессиональных задач;

– проблем с коммуникацией (сфера общения) с окружающими в целом.

Незначительная часть психологов наблюдают наличие только незначительно выраженных проблем непсихологического характера у комбатантов, а в частности:

– проблемы с оформлением документов, подтверждающих участие в специальной военной операции;

– проблемы с получением социальных льгот и гарантий, связанных с участием в специальной военной операции.

Также опыт служебно-боевых действий свидетельствует о том, что «значительное число сотрудников ОВД, перенесших сильный стресс критического происшествия, оставляют службу вскоре после того, как пережили травмирующее событие» [4, С. 52], а «значительное число самоубийц, являвшихся ранее сотрудниками ОВД, в повседневной жизни обнаруживали признаки посттравматических стрессовых расстройств» [5, С. 187].

В свою очередь, перечень основных мишеней психокоррекционного воздействия при организации психологической работы с сотрудниками, включенными в группу повышенного внимания, допуская корректировку в определении мишеней психокоррекционного воздействия, содержит значительный список таких мишеней в виде целого ряда личностных, социальных, профессиональных характеристик и соответствующих им целям индивидуальной программы психологического сопровождения сотрудников.

Выводы. Отметим, по результатам проведенной научно-исследовательской работы, прежде всего, реализован научно-теоретический анализ в области обеспечения психологической поддержки членов семей сотрудников органов внутренних дел, погибших при исполнении служебных обязанностей и сотрудников силовых структур, принимавших участие в СВО. Далее, авторским коллективом ФКУ НИИ ФСИН России реализован ряд направлений научно-исследовательской работы.

Предстояло обобщить опыт обеспечения психологической поддержки членов семей сотрудников, погибших при исполнении служебных обязанностей и сотрудников, принимавших участие в СВО. Актуальным является определение организационных и методических возможностей психологической работы с членами семей погибших сотрудников, и сотрудников УИС, принимавших участие в СВО, то есть еще предстоит разработать Порядок рассматриваемой работы. Необходимо также определить формы и содержание конкретных психологических программ по организации психологической работы с сотрудниками ФСИН России и по оказанию экстренной психологической помощи членам их семей. На данный момент, благодаря интерпретации полученного эмпирического материала установлены основные характеристики работы психологов с негативными психологическими последствиями участия сотрудников УИС в служебно-боевой (экстремальной) профессиональной деятельности. К числу этих характеристик относится и способность пенитенциарных психологов к психодиагностическому выявлению этих негативных последствий и последующей работе с ними. Реализуя, таким образом, психодиагностическую работу по выявлению негативных психологических последствий у сотрудников, участвовавших в СВО психологи подразделений выявляются легкие эмоциональных расстройства у комбатантов.

Литература:

1. Амбрумова, А.Г. Мультидисциплинарное исследование агрессивного и аутоагрессивного типа личности. Комплексные исследования в суицидологии / А.Г. Амбрумова, А.Р. Ратинов. – Москва, 1996. – 125 с.

2. Греков, М.Л. Тюремные системы: состояние, перспективы: дис. … канд. юрид. наук: 12.00.08 / М.Л. Греков. – Краснодар, 2000. – 211 с.

3. Дмитриева, Т.Б. Клиническая психиатрия / Т.Б. Дмитриева. – Москва: ГЭОТАР Медицина, 1998. – 602 с.

4. Ениколопов, С.Н. Психотерапия при психотравматических стрессовых расстройствах / С.Н. Ениколопов // Российский психиатрический журнал. – 1998. – № 3. – С. 50-56

5. Когнитивная психотерапия расстройств личности (практикум по психотерапии) / под ред. А. Бека, А. Фримена. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 544 с.

6. Меззич, Д.Е. Международные обзоры по использованию МКБ-10 и связанных с ними диагностических систем. Психопатология. – 2002. – № 35(2-3). – С. 72-75. – DOI:10.1159/000065122

7. Фенихель, О. Психоаналитическая теория неврозов / О. Фенихель. – Москва: Академический Проект, 2005. – С. 284-286

8. Собчик, Л.Н. СМИЛ (MMPI). Стандартизированный многофакторный метод исследования личности / Л.Н. Собчик. – Санкт-Петербург: Речь, 2009. – 224 с.

9. Экспертная психокоррекция в пенитенциарной сфере. Учебник. Психолого-педагогические аспекты проведения экспертами коррекционной работы с лицами, осужденными за преступления против общественной безопасности (экстремистской и террористической направленности) / П.Н. Казберов, А.В. Новиков, А.Н. Панфилов, Д.Н. Слабкая. – Москва: Русайнс, 2018. – Т. 1. – 180 с.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Калинкина Евгения Михайловна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда);
кандидат психологических наук, доцент Носова Наталья Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда);
кандидат психологических наук, доцент Трандина Елена Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Вологодский государственный университет» (г. Вологда)

ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КУРС ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ

Аннотация. Статья посвящена описанию опыта обучения курсантов факультета психологии и пробации ведомственного вуза ФСИН России дисциплине «Экспериментальная психология» через овладение способами осуществления научно-исследовательской деятельности. Процесс обучения через организацию НИД должен быть поэтапным и управляемым. Исследование организуется как управленческий или командный проект. Курсанты проходят все этапы: обоснование актуальности проблемы исследования, планирование, исполнение, презентация результатов. В итоге происходит моделирование сквозного процесса служебной деятельности, от постановки задачи до отчетности о ее решении. Новизна описываемого опыта заключается не в самом факте включения научно-исследовательской деятельности (НИД) в учебный процесс, а в качественной трансформации ее целей, содержания, методологии и роли в подготовке курсанта. Это переход от НИД как дополнения к обучению к НИД как ядру формирования профессионального сознания. Отмечается, что данный способ организации обучения готовит не просто «знающего специалиста», а «аналитика-практика» с развитым критическим мышлением, проектным подходом и ответственностью за получаемые данные. Такой выпускник способен не просто выполнять приказы, но и самостоятельно оценивать обстановку, выявлять скрытые закономерности, прогнозировать развитие ситуаций и предлагать научно обоснованные решения. Это именно те качества, которые отличают современного высокопрофессионального специалиста.

Ключевые слова: экспериментальная психология, научно-исследовательская деятельность, практико-ориентированное обучение, профессиональное становление, критическое мышление.

Annotation. The article describes the experience of teaching the discipline «Experimental Psychology» to cadets of the Faculty of Psychology and Probation at a departmental university of the Russian Federal Penitentiary Service (FSIN) through mastering the methods of conducting research activities. The learning process organized through research activities should be phased and managed. The research is structured as a managerial or team project. Cadets go through all stages: substantiating the relevance of the research problem, planning, execution, and presentation of the results. Ultimately, this simulates an end-to-end process of professional activity, from task setting to reporting on its solution. The novelty of the described experience lies not in the mere inclusion of research activities in the educational process, but in the qualitative transformation of its goals, content, methodology, and role in cadet training. It is a transition from research as a supplement to learning to research as the core of professional consciousness formation. It is noted that this method of organizing education prepares not just a "knowledgeable specialist," but an "analyst-practitioner" with developed critical thinking, a project-based approach, and a sense of responsibility for the data obtained. Such a graduate is capable not only of following orders but also of independently assessing situations, identifying hidden patterns, forecasting developments, and proposing scientifically grounded solutions. These are precisely the qualities that distinguish a modern highly professional specialist.

Key words: experimental psychology, research activity, professional identity formation, critical thinking, practice-oriented education.

Введение. Обучение экспериментальной психологии через организацию собственной научно-исследовательской деятельности (НИД) курсантов – это один из методических приемов, позволяющий сформировать компетентного, мыслящего и самостоятельного специалиста в области психологии.

Актуальность обучения экспериментальной психологии через организацию научно-исследовательской деятельности (НИД) курсантов обусловлена комплексом требований современности и имеет стратегическое значение для развития всей системы исполнения наказаний. Современная действительность характеризуется высокой динамичностью, неопределенностью и сложностью: запрос со стороны работодателя смещается с «исполнителя» в сторону аналитика, исследователя и тактика, способного действовать самостоятельно. НИД учит курсантов не действовать по шаблону, а собирать эмпирические данные, критически их оценивать и на этой основе строить выводы и прогнозы [2; 5].

Выпускник не должен слепо доверять непроверенной информации. Методология эксперимента учит ставить под сомнение, проверять и доказывать. Выпускник-психолог, имеющий опыт работы в качестве исследователя, сможет не просто констатировать проблемы в подразделении (например, конфликты, низкая мотивация), но и провести диагностику, выявить причины и разработать научно обоснованную программу коррекции [6; 7].

Обучение через организацию НИД курсантов позволяет ликвидировать разрыв между знанием и действием, который может возникать при традиционном «лекционно-семинарском» обучении. Полученные в ходе освоения дисциплины знания становятся инструментом: понятия «валидность», «надежность», «репрезентативность» превращаются из абстрактных терминов в критерии качества реальной работы. Курсант на собственном опыте понимает, почему нельзя доверять результатам, полученным с помощью неадаптированной методики.

Организация НИД курсантов в ходе обучения экспериментальной психологии позволяет глубже освоить психодиагностический инструментарий. Курсанты учатся не просто «проходить тесты», а осознанно выбирать, адаптировать и критически оценивать любой диагностический инструмент, что необходимо для грамотной организации профотбора, расстановки кадров и психологического сопровождения во время будущей службы в пенитенциарной системе.

Стоит отдельно отметить, что НИД способствует воспитанию личностных и профессиональных качеств курсантов, способствуя формированию таких как ответственность и самостоятельность, системность и организованность, умение работать в команде, интеллектуальная гибкость [1; 8].

Организация НИД способствует ранней идентификации талантов: через деятельность подобного рода выявляются курсанты, склонные к аналитической и исследовательской работе. Это будущий кадровый резерв для научных подразделений, аналитических центров и преподавательского состава.

И, наконец, НИД курсантов может способствовать решению прикладных задач вуза и ведомства в целом. Темы исследовательских работ могут быть направлены на изучение актуальных проблем вуза или уголовно-исполнительной системы. Таким образом, курсанты могут вносить реальный вклад в повышение эффективности своей будущей организации.

Изложение основного материала статьи. Главной целью обучения экспериментальной психологии через научно-исследовательскую деятельность является формирование у курсантов целостного представления о научном исследовании в психологии как о системе практических действий, а не только как о сумме теоретических знаний.

Данную цель можно достичь путем реализации следующих задач:

1) Переход от теории к практике: превратить абстрактные понятия (переменная, гипотеза, валидность) в реальные инструменты.

2) Развитие критического мышления: научить не только проводить исследования, но и критически оценивать свои и чужие исследовательские работы, получаемые эмпирические данные, формулируемые выводы.

3) Формирование исследовательской культуры: проведение научно-исследовательским работ способствует формированию таких важных профессиональных качеств как ответственность, этика научного труда, точность в сборе и обработке данных.

4) Развитие профессиональных компетенций: навыки планирования, работы в команде, публичного выступления (защита проекта), написания научных текстов.

5) Профессиональная идентификация: помочь курсантам понять специфику психологической работы в будущей профессиональной деятельности (например, профотбор, оценка надежности, работа в экстремальных условиях).

Опыт показывает, что процесс должен быть поэтапным и управляемым [3; 4]. Исследование организуется как управленческий или командный проект. Курсанты проходят все этапы:

1. Обоснование актуальности проблемы для своего подразделения.

2. Планирование: составление графика, распределение ресурсов (время, отбор испытуемых, методики).

3. Исполнение: координация сбора данных в условиях распорядка дня и устава.

4. Завершение: презентация результатов не только преподавателю, а реальным «заказчикам» – командирам подразделений, психологической службе вуза с выработкой конкретных рекомендаций.

Таким образом, происходит моделирование сквозного процесса служебной деятельности, от постановки задачи до отчетности о ее решении.

Этапы реализации научно-исследовательской деятельности в рамках обучения "Экспериментальной психологии" можно также организовать ниже описанным образом.

1. Мотивационно-подготовительный этап.

Курс лекций, необходимый для теоретической подготовки к проведению научно-исследовательской работы, должен быть построен таким образом, чтобы пробуждать интерес обучающихся к реализации получаемых знаний на практике. Лекции не просто читаются, а иллюстрируются яркими, релевантными для будущей профессии примерами исследований (например, «Влияние стресса на точность принятия решений», «Особенности профессиональных деструкций сотрудников УИС и факторы их возникновения» и др).

При выборе курсантами темы работы преподавателю следует ориентировать на то, что тематика исследований должна быть максимально приближена к служебной деятельности. Например, «Динамика профессиональной мотивации у курсантов 1-го и 5-го курсов», «Взаимосвязь уровня тревожности и успеваемости по огневой подготовке», «Особенности групповой сплоченности в учебных взводах».

При формировании исследовательских групп важно учитывать психологическую совместимость и распределение ролей, отслеживая, чтобы все желающие участвовать в научно-исследовательской деятельности оказались среди участников того или иного коллектива курсантов [6].

2. Этап планирования исследования.

Разработка программы исследования: курсанты под руководством преподавателя учатся формулировать проблему, цель, задачи, объект, предмет, гипотезы, определять методы исследования.

Подбор и апробация методик подразумевают более глубокое освоение психодиагностического инструментария. Курсанты не просто «проходят тест», а понимают, как он устроен, оценивают его достоинства и ограничения, то, насколько подходят методики под задачи исследования.

При планировании эксперимента курсанты разрабатывают план исследования, определяют выборку, продумывают процедуру сбора данных с учетом распорядка дня и устава.

3. Этап сбора эмпирических данных.

Этот этап часто бывает самым сложным в организационном плане. Курсантам необходимо научиться согласовывать с испытуемыми и напарниками время и место проведения диагностики, обеспечить явку испытуемых, продумывая способы их мотивирования для участия в исследовании. Существуют особенности проведения диагностического этапа в условиях вуза, поскольку требуется строгое соблюдение этических норм (добровольное согласие, конфиденциальность). Данные часто собираются в своей же учебной группе, что требует от исследователей особой тактичности и беспристрастности.

4. Этап анализа результатов исследования.

При осуществлении обработки данных курсанты осваивают практическое применение методов математической статистики (чаще всего используются критерии Стьюдента, Манна-Уитни, хи-квадрат согласования Пирсона, корреляционный анализ). Данные методы статистической обработки выступают в этой ситуации не как абстрактные формулы, а как необходимый инструмент для проверки гипотез. Использование программ (SPSS, Excel) становится осмысленным, курсанты пытаются устранить те пробелы в знаниях, которые возможно возникали при освоении соответствующих учебных предметов.

Интерпретация результатов практически всегда осуществляется совместно с преподавателем, поскольку самым сложным для обучающихся является найти связь полученных эмпирических данных с психологической теорией и практикой. Что означают полученные при обработке результатов значения критериев и коэффициентов корреляции? Как применить эти данные в практической деятельности? Вот те вопросы, ответы на которые вызывают наибольшие сложности, но в то же время лучше всего способствуют развитию как интеллектуальных способностей, так и исследовательских навыков курсанта.

5. Заключительный этап.

Этот этап включает оформление работы, обычно в виде написания статьи или отчета, подготовки выступления на научно-практической студенческой конференции или конкурсе научных работ. Научный стиль изложения материала, соблюдение структуры статьи, требований к ее написанию для большинства курсантов является новым видом деятельности, позволяющим с помощью преподавателя сформировать необходимые компетенции.

Курсанты с подготовленной научно-исследовательской работой по желанию выступают на различных студенческих научных мероприятиях. Выступления на различных научных и научно-практических мероприятиях развивают ораторские навыки и умения отстаивать свою точку зрения, курсанты на своем опыте знакомятся с правилами удачного представления результатов исследования в виде презентаций и устных докладов. По итогам таких мероприятий на семинарских занятиях по дисциплине «Экспериментальная психология» в рамках изучения темы «Интерпретация и представление данных исследования» со всей группой обсуждаются типичные ошибки, которые встречаются в выступлениях участников, анализируются достоинства и недостатки наиболее запомнившихся курсантам исследовательских работ.

Безусловно, идеальным завершением проделанной научно-исследовательской работы является внедрение ее результатов в практическую деятельность. В связи с этим при описании и анализе получаемых результатов необходимо стремиться к формулировке конкретных рекомендаций, например, для командиров подразделений, педагогов или психологической службы вуза (допустим, по оптимизации адаптации первокурсников).

Таким образом, мы можем увидеть бесспорные преимущества обучения экспериментальной психологии через осуществление НИД курсантами.

Во-первых, увеличивается глубина усвоения знаний. Известно, что знания, добытые самостоятельно, гораздо лучше и прочнее осваиваются.

Во-вторых, формирование исследовательской позиции курсанта способствует возникновению у него такого важного качества как стремление учиться не ждать готовых решений, а активно искать их.

В-третьих, занятие научно-исследовательской работой напрямую связано с профессиональным самоопределением курсантов. Через практическое освоение роли исследователя они начинают лучше понимать суть профессии пенитенциарного психолога.

В-четвертых, происходит развитие так называемых «мягких навыков» (soft skills). К ним относятся коммуникативные умения, тайм-менеджмент, работа в команде, решение практических проблем.

Однако наряду с преимуществами, безусловно, при реализации обучения дисциплине «Экспериментальная психология» через организацию НИД курсантов можно столкнуться с рядом проблем и трудностей. Рассмотрим более подробно эти возможные затруднения и пути их преодоления.

1. Дефицит времени. У курсантов жесткий учебный график, строгий режим дня, много служебных обязанностей. Возможным выходом из этой проблемы может быть включение НИД в план самостоятельной работы, использование проектных форм на практических занятиях.

2. Нехватка ресурсов. Можно столкнуться с недостатком необходимого для реализации исследования оборудования, программного обеспечения. В этом случае можно посоветовать еще на этапе планирования исследования подумать над тем, как можно будет использовать валидные и надежные бланковые методики, свободно распространяемое ПО.

3. Разный уровень подготовки курсантов. В случае возникновения этой проблемы мы предлагаем использовать дифференцированный подход, когда создание групп идет с распределением ролей по сильным сторонам (один лучше считает, другой – пишет тексты, третий – организует).

4. Риск формального отношения. Эта проблема возникает в том случае, когда исследование воспринимается как «еще одна рутинная работа». В качестве пути ее преодоления можно посоветовать активнее включаться в работу преподавателю, причем не столько для помощи в планировании и реализации проекта, сколько для создания мощной мотивации через демонстрацию курсантам связи с профессией, а также можно использовать при необходимости элементы соревновательности (например, конкурсы на лучшее исследование).

Таким образом, опыт обучения экспериментальной психологии через организацию НИД курсантов доказывает свою высокую эффективность. Это переход от пассивного усвоения информации к активному конструированию знаний и профессионального опыта. Такой подход готовит не просто «знающего» специалиста, а аналитика и практика, способного определять проблемное поле ситуации, прогнозировать ее развитие и находить научно обоснованные решения, что является прямой служебной обязанностью будущего пенитенциарного психолога.

Выводы. Актуальность обучения экспериментальной психологии через НИД курсантов сегодня невозможно переоценить. Такой подход позволяет готовить не просто «знающего» специалиста, а мыслящего, аналитически подкованного и инициативного психолога, способного анализировать сложные ситуации, принимать решения на основе объективных данных, а также создавать новые технологии для своей профессиональной сферы.

С точки зрения образовательного процесса, описываемый способ организации учебно-познавательной деятельности дает глубокое и прочное усвоение материала. Информация, добытая самостоятельно в ходе исследования, усваивается на качественно ином уровне, чем полученная пассивно на лекции. Курсант на практике понимает, что такое «валидность», «надежность» и «репрезентативность».

Для проведения полноценного исследования курсанту необходимо применить знания не только по психологии, но и по математической статистике, информатике, педагогике и, что самое главное, по своей будущей профессиональной деятельности. Таким образом, в описанном нами подходе происходит интеграция знаний из разных дисциплин.

Через НИД раскрываются склонности и таланты конкретных курсантов: один проявляет себя как блестящий аналитик данных, другой – как организатор, третий – как генератор идей. Эта особенность подхода позволяет осуществлять индивидуализацию обучения.

В ходе осуществления научно-исследовательской деятельности курсант начинает видеть себя не просто «обучающимся», а психологом-исследователем, способным анализировать и улучшать свою профессиональную среду. Это способствует раннему формированию профессиональной идентичности.

Обучение через НИД способствует созданию кадрового резерва системы. ВУЗ получает возможность выявить наиболее перспективных, мыслящих курсантов для последующей рекомендации их в научные подразделения, аналитические центры или на преподавательскую работу.

Осуществление курсантами НИД позволяет решать некоторые прикладные задачи вуза и ведомства, поскольку результаты качественных исследовательских работ могут стать основой для реальных управленческих решений, программ по оптимизации служебной подготовки, адаптации молодого пополнения и профилактики девиаций.

Таким образом, обучение экспериментальной психологии через НИД в ведомственном вузе ФСИН – это системный процесс, требующий интеграции учебной, научной и практической деятельности. Такой подход позволяет готовить не просто теоретиков, а практиков, способных анализировать, прогнозировать и управлять сложными социально-психологическими процессами в уголовно-исполнительной системе.

Литература:

1. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального образования: учебник для вузов / Э.Ф. Зеер. – Москва: Юрайт, 2021. – 394 с.

2. Коржуев, А.В. Теория и практика высшего профессионального образования: учеб. пособие для вузов / А.В. Коржуев, В.А. Попков. – Москва: Акад. Проект, 2010. – 432 с.

3. Корнилова, Т.В. Экспериментальная психология: теория и методы: учебник для вузов / Т.В. Корнилова. – Москва: Аспект Пресс, 2019. – 383 с.
4. Нистратов, А.А. Методология и методы психолого-педагогического исследования: учеб. пособие для вузов / А.А. Нистратов, Д.В. Викторов. – Москва: Флинта, 2017. – 196 с.
5. Панина, Т.С. Современные способы активизации обучения: учеб. пособие для вузов / Т.С. Панина, Л.Н. Вавилова; под ред. Т.С. Паниной. – Москва: Академия, 2009. – 176 с.
6. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования: от деятельности к личности: учеб. пособие для вузов / С.Д. Смирнов. – Москва: Академия, 2019. – 400 с.
7. Фокин, Ю.Г. Преподавание и воспитание в высшей школе: методология, цели и содержание, творчество: учеб. пособие для вузов / Ю.Г. Фокин. – Москва: Академия, 2007. – 224 с.
8. Шадриков, В.Д. Психология деятельности человека / В.Д. Шадриков. – Москва: Ин-т психологии РАН, 2013.

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)

К ВОПРОСУ О ВЫРАЖЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ОСУЖДЕННЫХ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОТБЫВАНИЯ НАКАЗАНИЯ

Аннотация. В статье уточняются представления об эмоциональных состояниях у осужденных на разных этапах отбывания наказания. Обосновывается необходимость дальнейшего изучения структуры и динамики состояний осужденных. Высказывается предположение об изменении абсолютной и относительной выраженности эмоциональных состояний у осужденных на разных этапах отбывания наказания. Излагаются результаты эмпирического исследования осужденных мужского пола, отбывающих наказание в исправительной колонии. Показаны различия в выраженности состояний на начальном, основном и завершающем этапах. Обнаружена тенденция к поступательному изменению показателей состояний, что позволяет судить об их динамике. Сравнительно низкие показатели выявлены у осужденных на начальном этапе. Основной этап отмечен тенденцией к возрастанию спокойствия и энергичности. Максимально выраженные показатели положительных состояний наряду с возрастанием уверенности в себе свойственны осужденным на завершающем этапе. Подчеркивается важность результатов исследования для коррекции факторов, препятствующих позитивным изменениям в личности осужденных.
Ключевые слова: эмоциональные состояния, осужденные к лишению свободы, исправительное учреждение, этапы отбывания уголовного наказания, самооценка эмоциональных состояний.
Annotation. The article clarifies the ideas about the emotional states of convicts at different stages of serving their sentences. The necessity of further study of the structure and dynamics of convicts' conditions is substantiated. It is suggested that there is a change in the absolute and relative severity of emotional states in convicts at different stages of serving their sentences. The results of an empirical study of male convicts serving sentences in a penal colony are presented. The differences in the severity of the conditions at the initial, main and final stages are shown. A tendency to a progressive change in the indicators of states has been found, which allows us to judge their dynamics. Comparatively low rates were found among convicts at the initial stage. The main stage is marked by a tendency to increase calmness and energy. The most pronounced indicators of positive states, along with an increase in self-confidence, are characteristic of convicts at the final stage. The importance of the research results for correcting factors that prevent positive changes in the personality of convicts is emphasized.
Key words: emotional states, persons sentenced to imprisonment, correctional institution, stages of serving a criminal sentence, self-assessment of emotional states.

Введение. Изучение эмоциональных состояний у осужденных является актуальным направлением в современной пенитенциарной психологии. Лица, отбывающие наказание за совершенные преступления в исправительных учреждениях, содержатся в особых условиях, которые оказывают значительное влияние на эмоциональную сферу их психики. На протяжении последних десятилетий было проведено большое количество исследований, посвященных психическим, в том числе эмоциональным состояниям у осужденных [1; 3; 5; 6]. Однако несмотря на это существует необходимость в дальнейшем изучении и более глубоком понимании структуры и динамики состояний осужденных в процессе отбывания ими уголовного наказания.

Следует принять во внимание, что эмоциональные состояния есть некий фон, на котором развивается и психическая, и практическая деятельность человека [4, С. 36]. Будучи различными по продолжительности (от нескольких секунд до нескольких часов) и интенсивности, они отражаются на многих аспектах деятельности человека, на его здоровье, на качестве жизни в целом. Таким образом, к особенностям эмоциональных состояний относят их неустойчивость, изменчивость с течением времени, а также зависимость от внешних и внутренних факторов. Причем, субъективное отношение способно определять как интенсивность, так и длительность состояния.

Спектр испытываемых осужденными эмоциональных состояний представляется весьма широким. Закономерно предположить, что среди них доминируют так называемые негативные состояния (гнев, тревога, фрустрация, тоска, апатия и пр.). В то же время психические состояния осужденных претерпевают определенные изменения по мере нахождения в исправительном учреждении. Динамика эмоциональных состояний осужденных проявляется, с нашей точки зрения, в изменении их выраженности (абсолютной и относительной) на разных этапах отбывания наказания.

Могут быть выделены (достаточно условно) три этапа данного процесса. Начальный этап связан с осознанием факта лишения свободы и адаптацией осужденного к условиям содержания в исправительном учреждении. На основном этапе осуществляется коррекция факторов, приведших к совершению преступления, и развитие социально-значимых свойств. Завершающий этап имеет целью подготовку к освобождению, в том числе формирование необходимых социальных умений и навыков. Очевидно, что специфика каждого из этапов находит отражение в эмоциональных состояниях, переживаемых осужденными. Целью нашего исследования явилось изучение выраженности различных эмоциональных состояний у осужденных мужского пола, находящихся на разных этапах отбывания наказания в исправительном учреждении.

Изложение основного материала статьи. Исследование было реализовано на базе ФКУ ИК-12 ГУФСИН России по Свердловской области совместно с П.Е. Шишеловой в 2024 г. В нем приняли участие 60 осужденных мужского пола в

возрасте от 20 до 60 лет. Выборка была разделена на три экспериментальные группы по 20 человек в каждой в соответствии с этапами отбывания наказания.

Оценка выраженности эмоциональных состояний у осужденных осуществлялась посредством двух психодиагностических методик: «Самочувствие, активность, настроение» (САН), авторы – В.А. Доскин, Н.А. Лаврентьева, В.Б. Шарай, М.П. Мирошников, и «Самооценка эмоциональных состояний», авторы – А. Уэссман и Д. Рикс [2, С. 36-40].

Математическая обработка данных предполагала расчет показателей описательной статистики (средние, стандартные отклонения, частотное распределение), а также оценку различий на основе статистического критерия U Манна-Уитни.

Средние показатели самочувствия, активности и настроения представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Показатели описательной статистики по шкалам методики САН в экспериментальных группах

Шкалы	ЭГ1		ЭГ2		ЭГ3	
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.
Самочувствие	2,70	0,62	2,82	0,70	4,45	0,43
Активность	2,44	0,48	3,40	0,76	4,37	0,42
Настроение	2,53	0,68	3,17	0,72	4,43	0,34

В группах осужденных, находящихся на начальном и основном этапах отбывания наказания (ЭГ1 и ЭГ2), показатели по шкалам САН соотносятся с уровнем ниже среднего, в группе ЭГ3 (завершающий этап) – с уровнем несколько выше среднего. Отмечается динамика показателей в сторону их последовательного увеличения от группы к группе по каждой из шкал.

В период адаптации к условиям отбывания наказания осужденные испытывают вялость и упадок жизненных сил, их активность снижена, выражена склонность к негативному настроению. На основном этапе неблагоприятное состояние в целом сохраняется, самочувствие определяется, по-видимому, утомлением от специфичного режима, однако показатели активности и настроения близки к средневыраженным. На завершающем этапе показатели САН соответствуют среднему и свидетельствуют о благоприятном состоянии респондентов.

Детализированное представление о выраженности функциональных состояний у осужденных, находящихся на разных этапах отбывания наказания в исправительном учреждении, можно составить, анализируя распределения показателей по шкалам опросника САН (таблица 2).

Таблица 2

Уровни выраженности показателей по шкалам методики САН у осужденных на разных этапах отбывания наказания

Шкалы	Уровни выраженности показателей (в %)		
	низкий	средний	высокий
Начальный этап			
Самочувствие	100	-	-
Активность	100	-	-
Настроение	100	-	-
Основной этап			
Самочувствие	45,0	55,0	-
Активность	76,4	23,6	-
Настроение	86,6	13,4	-
Завершающий этап			
Самочувствие	15,3	69,2	15,5
Активность	20,0	70,0	10,0
Настроение	-	87,5	12,5

В ЭГ1 по всем трем шкалам («Самочувствие», «Активность», «Настроение») показатели относятся к низкому уровню выраженности, соответственно, осужденные на начальном этапе склоны в большей степени пребывать в дезадаптивных эмоциональных состояниях.

В ЭГ2 показатели распределяются по двум уровням – низкому и среднему, при этом по шкале «Самочувствие» среднеуровневые значения преобладают. По субъективным оценкам, в зависимости от степени психологического и физиологического комфорта, а также событий, происходящих во внешней и внутренней среде, осужденные могут испытывать как негативные, болезненные переживания, так и удовлетворенность. По шкале «Активность» в данной группе превалируют низкие показатели. Осужденные в целом пассивны, ориентированы на выполнение необходимой деятельности в рамках действующих ограничений и на удовлетворение базовых потребностей. Их настроение остается на низком уровне из-за обстановки в исправительном учреждении, непосредственно влияющей на ощущение себя и мира в целом.

В ЭГ3 разброс показателей увеличивается, они распределяются по всем трем уровням. Диапазон эмоциональных состояний осужденного варьируется от недомогания и плохого самочувствия до общего психологического и физиологического благополучия и хорошего самочувствия. Подавляющее большинство респондентов демонстрируют средний уровень самочувствия, активности и настроения, что говорит о более стабильном эмоциональном состоянии осужденных, находящихся на завершающем этапе отбывания наказания. Относительно менее выраженной является активность, тенденцию к большей выраженности имеет настроение (по одноименной шкале отсутствуют показатели низкого уровня), что, очевидно, обусловлено предвкушением скорого освобождения.

Статистический уровень различий в показателях самочувствия, активности и настроения у осужденных на разных этапах отбывания наказания представлен в Таблице 3.

Таблица 3

Различия по шкалам методики САН между экспериментальными группами

Группы	Шкалы	Значимость различий	
		ЭГ2	ЭГ3
ЭГ1	С	-	p≤0,001
	А	p≤0,001	p≤0,001
	Н	p≤0,01	p≤0,001
ЭГ2	С		p≤0,001
	А		p≤0,001
	Н		p≤0,001

Полученные данные подтверждают значимые различия между ЭГ1 и ЭГ2 по активности и настроению, но не по общему самочувствию. В то же время между ЭГ2 и ЭГ3, равно как и между ЭГ1 и ЭГ3, различия подтверждаются по всем трем шкалам. Таким образом, выраженность состояний (самочувствия, активности, настроения) у осужденных увеличивается при смене этапов отбывания наказания в исправительном учреждении.

Самооценка эмоциональных состояний осужденными из трех исследованных нами групп также представляет определенный интерес. В таблице 4 приведены средние значения по шкалам соответствующей психодиагностической методики.

Таблица 4

Показатели описательной статистики по шкалам методики «Самооценка эмоциональных состояний» в экспериментальных группах

Шкалы	ЭГ1		ЭГ2		ЭГ3	
	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.	Среднее	Ст. откл.
Спокойствие − тревожность	2,55	1,19	5,45	0,99	7,30	0,86
Энергичность − усталость	2,60	0,99	5,55	0,99	7,90	1,02
Приподнятость − подавленность	2,55	0,99	4,95	0,88	7,95	1,05
Чувство уверенности в себе – чувство беспомощности	2,15	1,03	5,35	0,58	7,95	0,88

В ЭГ1 по всем четырем шкалам средние значения не достигают уровня нормы, что свидетельствует о неблагоприятном эмоциональном состоянии респондентов, фиксации сознания на негативных сторонах действительности. Низкие показатели по шкале «Спокойствие – тревожность» указывают на тревогу, которая может проявляться в запуганности, нервозности, напряженности. В целом это характерно для осужденных на адаптационном этапе, поскольку они оказались в незнакомой обстановке, ожидание отрицательных событий в стенах исправительного учреждения является для них дополнительным стресс-фактором. Низкие показатели по шкале «Энергичность – усталость» говорят о склонности к вялости, пассивности и апатичности. Смена обстановки, изоляция от общества влияет на восприятие осужденными окружающего мира, зачастую негативное, поэтому осужденные проявляют безразличие к сложившейся ситуации, к самому себе. Показатели по шкале «Приподнятость – подавленность» свидетельствуют о робости, запуганности осужденных на начальном этапе в связи с отбыванием наказания, неспособности противостоять страху, который возникает в период адаптации к новым жизненным условиям. По шкале «Чувство уверенности в себе – чувство беспомощности» низкие показатели связаны с несмелостью, слабоволием, неуверенностью в своем будущем, в самих себе и в собственных действиях.

На основном этапе отбывания наказания (ЭГ2) по трем шкалам («Спокойствие – тревожность», «Энергичность – усталость», «Чувство уверенности в себе – чувство беспомощности») выявлены средние показатели, по шкале «Приподнятость – подавленность» – низкий. Соответственно, осужденные на основном этапе отбывания наказания могут испытывать тревогу, неуверенность, но также терпеливость и уравновешенность, в зависимости от ситуации, в которой они оказываются. На данном этапе осужденные уже прошли период адаптации и условия, правила, порядки и прочее им уже знакомы. Происходит привыкание, однако, опять же, могут возникать непредвиденные обстоятельства, которые и способствуют проявлению перечисленных негативных состояний. Несмотря на несколько апатичное и вялое состояние, у осужденных есть понимание того, что необходимо учитывать внешнюю среду, в которой они находятся, и поэтому деятельность и активность поможет им улучшить условия пребывания в исправительном учреждении. Низкие показатели по шкале «Приподнятость – подавленность» компенсируются средней выраженностью уверенности в себе.

На завершающем этапе отбывания наказания (ЭГ3) по всем четырем шкалам выявлены высокие показатели, что свидетельствует о в целом благоприятном эмоциональном состоянии осужденных, выдержанности, терпимости, сдержанности, понимании условий и порядка, осознании своего положения и того, что малейшие ошибки могут негативно сказаться на их освобождении. Осужденные на данном этапе деятельны, активны и целеустремленны. Им свойственны подвижность и даже бойкость, так как приближающееся освобождение подразумевает решение множества вопросов, которые не требуют отлагательств. Демонстрируемые осужденными решительность, упорство, работоспособность также могут быть связаны с высоким уровнем мотивации к освобождению.

Распределение показателей по рассматриваемым шкалам в группах респондентов представлено в Таблице 5. Данные в таблице наглядно иллюстрируют динамику показателей эмоциональных состояний осужденных от низких к высоким по мере прохождения этапов отбывания наказания.

Таблица 5

Уровни выраженности показателей по шкалам методики «Самооценка эмоциональных состояний» у осужденных на разных этапах отбывания наказания

Шкалы	Уровни выраженности показателей (в %)		
	низкий	средний	высокий
Начальный этап			
Спокойствие − тревожность	100	-	-
Энергичность − усталость	100	-	-
Приподнятость − подавленность	100	-	-
Чувство уверенности в себе − чувство беспомощности	100	-	-
Основной этап			
Спокойствие − тревожность	25	50	25
Энергичность − усталость	25	50	25
Приподнятость − подавленность	50	50	-
Чувство уверенности в себе − чувство беспомощности	33,3	33,3	33,3
Завершающий этап			
Спокойствие − тревожность	-	25	75
Энергичность − усталость	-	20	80
Приподнятость − подавленность	-	20	80
Чувство уверенности в себе − чувство беспомощности	-	-	100

Статистически значимые различия при попарном сравнении экспериментальных групп обнаружены по всем шкалам методики «Самооценка эмоциональных состояний» (см. Таблицу 6). Таким образом, выраженность показателей эмоциональных состояний («Спокойствие – тревожность», «Энергичность – усталость», «Приподнятость – подавленность», «Чувство уверенности в себе – чувство беспомощности») достоверно отличается у осужденных, находящихся на разных этапах отбывания наказания в исправительном учреждении.

Таблица 6

Различия по шкалам методики «Самооценка эмоциональных состояний» между экспериментальными группами

Группы	Шкалы	Значимость различий	
		ЭГ2	ЭГ3
ЭГ1	Спокойствие − тревожность	p≤ 0,001	p≤ 0,001
	Энергичность − усталость	p≤ 0,001	p≤ 0,001
	Приподнятость − подавленность	p≤ 0,001	p≤ 0,001
	Чувство уверенности в себе − чувство беспомощности	p≤ 0,001	p≤ 0,001
ЭГ2	Спокойствие − тревожность		p≤ 0,001
	Энергичность − усталость		p≤ 0,001
	Приподнятость − подавленность		p≤ 0,001
	Чувство уверенности в себе − чувство беспомощности		p≤ 0,001

Выводы. По результатам проведенного эмпирического исследования могут быть сформулированы следующие выводы.

Выраженность эмоциональных состояний различается у осужденных, находящихся на разных этапах отбывания наказания – начальном, основном и завершающем. При этом обнаруживается тенденция к поступательному изменению показателей, отражающих уровень выраженности состояний, что дает основание рассматривать их в динамике по ходу процесса отбывания наказания.

От начального к завершающему этапу осужденные демонстрируют последовательные положительные изменения в активности и, особенно, в настроении. Показатели общего самочувствия меняются лишь при переходе от основного этапа к завершающему.

Сравнительно низкие показатели состояний характерны для осужденных, находящихся на этапе адаптации к условиям лишения свободы. Отсутствие уверенности в собственных силах и защищенности вызывают у них обоснованную тревогу. Снижение уровня энергии приводит к инактивности, неспособности отчетливо осознавать свои сильные стороны, которые могут служить опорой в адаптационный период. На основном этапе отбывания наказания отмечается тенденция к увеличению показателей эмоциональных состояний – спокойствия и энергичности – на фоне возрастания уверенности в себе. Максимально выраженные показатели положительных эмоциональных состояний выявлены у осужденных на завершающем этапе, что вполне объяснимо: приближение долгожданного освобождения обусловливает душевный подъем. Чувство уверенности создает основу для выстраивания жизненной перспективы.

Таким образом, исследование выраженности эмоциональных состояний у осужденных важно для понимания мотивационных тенденций и их трансформаций на разных этапах отбывания наказания. От этого, в свою очередь, зависит выбор мишеней психологического воздействия с целью коррекции факторов, препятствующих позитивным изменениям в личности осужденных.

Литература:

1. Алигаева, Н.Н. Эмоциональные состояния осужденных: модель программы психологической коррекции / Н.Н. Алигаева // Пенитенциарная наука. – 2022. – Т. 16. – № 3(59). – С. 310-319

2. Большая энциклопедия психологических тестов / авт.-сост. А. Карелин. – Москва: ЭКСМО, 2005. – 414 с.

3. Давлетов, С.М. Особенности эмоционального состояния осужденных перед освобождением / С.М. Давлетов // Культура и образование: от теории к практике. – 2015. – Т. 1. – С. 137-141

4. Ильин, Е.П. Эмоции и чувства / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 752 с.

5. Ковальчук, И.А. Эмоциональные состояния осужденных на длительные сроки лишения свободы: диагностика и коррекция / И.А. Ковальчук, Л.Н. Костина, А.О. Сулейманова // Прикладная юридическая психология. – 2023. – № 3(64). – С. 43-51

6. Скрипка, Л.В. Эмоциональные состояния впервые осужденных в процессе отбывания наказания / Л.В. Скрипка // Прикладная юридическая психология. – 2014. – № 3. – С. 98-102

УДК 159.9

доцент, кандидат психологических наук Куимова Наталья Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Марова Ирина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ: ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ

Аннотация. В статье представлены результаты лонгитюдного исследования взаимосвязи самооценки, тревожности и учебной мотивации у младших подростков. Работа охватывает период перехода учащихся из 5-го в 6-й класс общеобразовательной школы. Экспериментальная группа параллели «А» участвовала в коррекционно-развивающей программе «Диалог – школа общения», в то время как параллели «Б», «В», «Г» составили контрольную группу. Проведённый корреляционный анализ выявил изменения в структуре взаимосвязей изучаемых показателей от 5-го к 6-му классу. Результаты показали положительное влияние программы на нормализацию уровня ситуативной тревожности у школьников. Одновременно исследование выявило устойчивые проблемы в сфере самооценки и учебной мотивации. Динамика самооценки имела негативный характер, несмотря на участие в развивающих занятиях. Мотивационный профиль сместился в сторону более благополучных уровней, однако продуктивные формы мотивации зафиксированы не были. Полученные данные подчёркивают необходимость комплексного подхода к психолого-педагогическому сопровождению подростков. Статья предназначена для психологов, педагогов и исследователей, занимающихся проблемами адаптации и личностного развития.

Ключевые слова: самооценка, тревожность, мотивация учения, младшие подростки, адаптация, лонгитюдное исследование, развивающая программа.

Annotation. This article presents the results of a longitudinal study examining the relationships between self-esteem, anxiety, and academic motivation in young adolescents. The study covers the transition from 5th to 6th grade in a comprehensive school. The experimental group, Form A, participated in the "Dialogue – School of Communication" remedial and developmental program, while Forms B, C, and G constituted the control group. A correlation analysis revealed changes in the structure of relationships between the studied indicators from 5th to 6th grade. The results demonstrated a positive impact of the program on normalizing the level of situational anxiety in schoolchildren. At the same time, the study revealed persistent problems in self-esteem and academic motivation. Self-esteem trends were negative, despite participation in developmental activities. The motivational profile shifted toward more favorable levels, but productive forms of motivation were not recorded. The findings highlight the need for a comprehensive approach to psychological and pedagogical support for adolescents. This article is intended for psychologists, educators, and researchers studying issues of adaptation and personal development.

Key words: self-esteem, anxiety, learning motivation, younger adolescents, adaptation, longitudinal study, developmental program.

Введение. Переход из младшей в среднюю школу представляет собой важный и зачастую сложный этап в развитии ребенка. На этом рубеже происходит кардинальная смена учебной и социальной среды: появляются новые педагоги, возрастает учебная нагрузка, изменяется система требований, а также обостряется необходимость встраивания в уже сложившийся коллектив одноклассников. Подобные изменения создают значительную нагрузку на эмоциональную сферу подростка, что может отражаться на его психологическом благополучии, в частности на уровне тревожности и характере самооценки.

Исследование взаимосвязи этих личностных характеристик в период школьной адаптации даёт возможность не только раскрыть внутренние механизмы приспособления к новым условиям, но и создать научно обоснованные методы психолого-педагогического сопровождения учащихся. Особую актуальность данная проблема приобретает в свете роста случаев дезадаптивного поведения среди школьников, которое может выражаться в устойчивой тревожности, снижении учебной мотивации и трудностях в коммуникации со сверстниками и учителями.

Изложение основного материала статьи. Период адаптации сопряжён с кардинальными изменениями социальной ситуации развития: появляются новые учителя, усложняется учебная программа, возрастает нагрузка, трансформируется система требований и оценок [1; 2]. Всё это предъявляет повышенные требования к адаптационным ресурсам личности, в частности, к таким её компонентам, как самооценка, уровень тревожности и учебная мотивация.

Адаптация к средней школе – это процесс приспособления к новым условиям, который включает:

1. Академическую адаптацию – освоение новых требований и форм обучения.
2. Социальную адаптацию – интеграцию в коллектив сверстников и выстраивание отношений с учителями.
3. Психологическую адаптацию – формирование эмоциональной устойчивости.

Адаптивность – это общая способность личности к адаптации; это индивидуально психическое свойство личности, от которого (при равных средовых условиях) зависит эффективность и успешность субъекта в процессе адаптации [3].

Вопрос о характере взаимосвязи между самооценкой, тревожностью и успешностью адаптации остаётся дискуссионным. Согласно некоторым исследованиям, низкая самооценка выступает фактором риска для развития повышенной тревожности и дезадаптации [8]. Другие работы указывают на более сложные, опосредованные или ситуативно-специфичные связи [5]. При этом недостаточно исследований, прослеживающих динамику этих взаимосвязей в течение нескольких лет, а также оценивающих эффект целенаправленных психолого-педагогических вмешательств.

Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью разработки научно обоснованных программ психолого-педагогического сопровождения младших подростков в период адаптации, основанных на эмпирических данных о закономерностях их личностного развития. Целью нашего исследования стало изучение динамики и взаимосвязей самооценки, тревожности и мотивации учения у младших подростков в 5-х и 6-х классах, а также оценка влияния на эти показатели специально разработанной развивающей программы «Диалог – школа общения».

В исследовании приняли участие учащиеся четырёх параллелей (классы «А», «Б», «В», «Г») одной

общеобразовательной школы. Общая выборка в 5-м классе (2024 г.) составила 79 человек, в 6-м классе (2025 г.) – 74 человека. Учащиеся параллели «А» (экспериментальная группа) в течение всего 5-го класса посещали дополнительную общеразвивающую программу социально-гуманитарной направленности «Диалог – школа общения», направленную на развитие коммуникативных навыков, эмоционального интеллекта и рефлексии. Учащиеся параллелей «Б», «В», «Г» составили контрольную группу.

Для диагностики использовались следующие методики:

- Шкала социально-ситуационной тревоги Р. Коядаша для оценки школьной, самооценочной, межличностной и общей тревожности.
- Методика Г.Н. Казанцевой для изучения уровня общей самооценки.
- Методика диагностики мотивации учения и эмоционального отношения к учению (модификация А.Д. Андреевой), где выделяются уровни от I (выраженная продуктивная мотивация) до V (резко отрицательное отношение).

Диагностика проводилась дважды: в начале 5-го класса (2024 г.) и в начале 6-го класса (2025 г.). Для статистической обработки данных применялся корреляционный анализ (коэффициент Пирсона) с использованием программы IBM SPSS Statistics.

Корреляционный анализ данных, полученных в 5-м классе, не выявил статистически значимых связей между уровнем самооценки и любым из видов тревожности (школьной, самооценочной, межличностной, общей). Все коэффициенты корреляции были слабыми (в диапазоне от -0.07 до 0.04) и незначимыми ($p>0.05$). Это указывает на то, что в начале адаптационного периода связь между этими личностными характеристиками может отсутствовать или быть крайне нестабильной.

В то же время были обнаружены две значимые корреляции: положительная связь между мотивацией учения и общей тревожностью ($r = 0.2$, $p<0.05$) (Табл 1). Более высокая учебная мотивация сопровождалась более высоким уровнем общей тревожности; отрицательная связь между самооценкой и мотивацией учения ($r = -0.342$, $p<0.01$). Повышение самооценки было связано со снижением учебной мотивации, и наоборот.

Таблица 1

Корреляционный анализ между показателями мотивации учения и тревожностью учащихся 5 классов

		Школьная тревожность	**Самооценочная тревожность**	**Межличностная тревожность**	**Общая тревожность**
Мотивация учения	Корреляция Пирсона	0,182	0,203	0,155	**0,277***
	Знач. (двухсторонняя)	0,126	0,087	0,193	0,018
	N	72	72	72	72
**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя). *. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).					

Полученные результаты можно интерпретировать в контексте острой фазы адаптации. Вновь сформированная учебная мотивация у пятиклассников может носить напряжённый, «тревожный» характер, будучи тесно связанной со страхом неудачи и высокими ожиданиями, что согласуется с пониманием тревоги как реакции на неопределённую угрозу [9]. Негативная связь самооценки с мотивацией, возможно, отражает защитную реакцию, описанную в рамках психоаналитического подхода: снижение интереса к учёбе у части детей с более высокой самооценкой может служить способом дистанцирования от потенциально фрустрирующей учебной ситуации [10].

К концу 6-го класса картина взаимосвязей изменилась. По-прежнему не было обнаружено значимых связей самооценки со школьной, самооценочной и общей тревожностью. Однако появилась умеренная положительная связь между самооценкой и межличностной тревожностью ($r = 0.2$, $p<0.05$) (Табл. 2). Чем выше была самооценка учащихся, тем выше они оценивали свою тревожность в сфере межличностных отношений. Это может свидетельствовать о возрастающей к 6-му классу чувствительности подростков к социальному контексту, их озабоченности своим положением в группе сверстников, что подчёркивает важность социальных аспектов в генезе тревожности [6, 10]. Более высокая самооценка, будучи компонентом формирующегося самосознания [4], возможно, делает подростка более внимательным к качеству социальных связей и более уязвимым к потенциальным угрозам в этой сфере.

Таблица 2

Корреляционный анализ между показателями тревожности и самооценкой учащихся 6 классов

		Школьная тревожность	**Самооценочная тревожность**	**Межличностная тревожность**	**Общая тревожность**
Самооценка	Корреляция Пирсона	0,137	0,037	**0,265***	0,055
	Знач. (двухсторонняя)	0,246	0,754	0,022	0,645
	N	74	74	74	74
**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя). *. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).					

Важным изменением стала трансформация связи между самооценкой и мотивацией учения. В 6-м классе эта связь стала положительной, хотя и слабой ($r = 0.2$, $p<0.05$) (Табл. 3). Это указывает на начало интеграции учебной деятельности в структуру личности: самооценка начинает поддерживать мотивацию, а успехи в учёбе, вероятно, положительно влияют на самовосприятие [4]. При этом связь между мотивацией и общей тревожностью, наблюдаемая в 5-м классе, в 6-м классе исчезла, что может говорить о снижении эмоциональной напряжённости учебного процесса по мере адаптации и большей дифференциации эмоциональных переживаний [7; 8].

Таблица 3

Корреляционный анализ между показателями мотивации учения и самооценкой учащихся 5 классов

		Мотивация учения
Самооценка	Корреляция Пирсона	**0,241***
	Знач. (двухсторонняя)	0,038
	N	74
**. Корреляция значима на уровне 0,01 (двухсторонняя). *. Корреляция значима на уровне 0,05 (двухсторонняя).		

Анализ динамики уровня тревожности выявил выраженную положительную тенденцию у всех учащихся. В 5-м классе у большинства школьников во всех параллелях доминировал феномен «чрезмерного спокойствия» (63-84%), что могло свидетельствовать о недостаточной рефлексии своего эмоционального состояния или использовании избегающих стратегий (Табл. 4). К 6-му классу произошла существенная нормализация: доля учащихся с нормальным уровнем тревожности выросла до 47-76% (Табл. 5). При этом в параллели «А» (экспериментальная группа) эта динамика была наиболее яркой: показатель «чрезмерного спокойствия» по школьной тревожности снизился с 79% до 0%, а нормальный уровень вырос до 76%. Это позволяет сделать вывод о положительном влиянии программы «Диалог» на формирование более адекватного и осознанного эмоционального реагирования на школьные ситуации, что является одной из задач психологической поддержки в адаптационный период [8].

Таблица 4

Уровень тревожности в 5-х классах

Параллель	**Уровень тревожности**			
	Школьная тревожность	**Самооценочная тревожность**	**Межличностная тревожность**	**Общая тревожность**
«А» – 18 ч.	5% – нормальный 5% – несколько повышен 11% – высокий 79% – «Чрезмерное спокойствие»	11% – нормальный 5% – несколько повышен 84% – «Чрезмерное спокойствие»	11% – нормальный 11% – несколько повышен 5% – высокий 73% – «Чрезмерное спокойствие»	11% – нормальный 5% – несколько повышен 5% – высокий 79% – «Чрезмерное спокойствие»
«Б», «В», «Г» – 61 ч.	21% – нормальный 5% – несколько повышен 11% – высокий 63% – «Чрезмерное спокойствие»	21% – нормальный 5% – несколько повышен 2% – высокий 2% – очень высокий 70% – «Чрезмерное спокойствие»	21% – нормальный 10% – несколько повышен 2% – высокий 67% – «Чрезмерное спокойствие»	20% – нормальный 10% – несколько повышен 3% – высокий 67% – «Чрезмерное спокойствие»

Таблица 5

Уровень тревожности в 6-х классах

Параллель	**Уровень тревожности**			
	Школьная тревожность	**Самооценочная тревожность**	**Межличностная тревожность**	**Общая тревожность**
«А» – 17 ч.	76% – нормальный 18% – несколько повышен 6% – высокий	59% – нормальный 6% – несколько повышен 35% – «Чрезмерное спокойствие»	65% – нормальный 29% – несколько повышен 6% – высокий	65% – нормальный 11% – несколько повышен 6% – высокий 18% – «Чрезмерное спокойствие»
«Б», «В», «Г» – 57 ч.	61% – нормальный 18% – несколько повышен 4% – высокий 4% – очень высокий 13% – «Чрезмерное спокойствие»	47% – нормальный 9% – несколько повышен 9% – высокий 35% – «Чрезмерное спокойствие»	56% – нормальный 16% – несколько повышен 12% – высокий 4% – очень высокий 12% – «Чрезмерное спокойствие»	53% – нормальный 16% – несколько повышен 9% – высокий 22% – «Чрезмерное спокойствие»

Однако в сфере самооценки наблюдалась противоположная, негативная динамика. Во всех группах к 6-му классу увеличилась доля учащихся с низким уровнем самооценки (с 50-51% до 54-59%), причём в экспериментальной параллели «А» этот рост был несколько более выраженным. Программа, очевидно, способствовала повышению рефлексии и критичности к себе, но без параллельной целенаправленной работы над принятием себя и формированием устойчивого самоуважения это привело к закреплению негативной самооценки. Данный результат указывает на сложность целенаправленного формирования самооценки, которая, по мнению Л.С. Выготского, складывается в процессе интериоризации социальных оценок и собственного опыта деятельности [2; 3].

Анализ динамики учебной мотивации показал смещение профиля в сторону более благополучных уровней у всех учащихся. Наиболее значимым достижением в параллели «А» стало полное исчезновение к 6-му классу резко отрицательного отношения к учению (V уровень), в то время как в контрольных группах этот показатель сохранился у 14% учащихся. Это свидетельствует о том, что программа способствовала улучшению общего эмоционального отношения к школе. Вместе с тем, во всех группах сохранилась высокая доля учащихся со сниженной (IV уровень) и амбивалентной (III уровень) мотивацией, а продуктивные формы мотивации (I-II уровни) зафиксированы не были. Это указывает на общую

системную проблему – дефицит устойчивой внутренней познавательной мотивации у шестиклассников, для формирования которой, как показывают исследования, необходима специально организованная учебная деятельность, создающая ситуации познавательного интереса и интеллектуального поиска [5].

Выводы. Взаимосвязь между самооценкой и тревожностью у младших подростков не является линейной и стабильной. В 5-м классе значимых связей не обнаружено, что может быть связано с нестабильностью этих личностных образований в начале адаптации. К 6-му классу появляется специфическая связь между более высокой самооценкой и более высокой межличностной тревожностью, что отражает растущую значимость социальных отношений в подростковом возрасте.

Характер связи между самооценкой и учебной мотивацией меняется с отрицательного в 5-м классе на слабоположительный в 6-м классе. Это может свидетельствовать о постепенной интеграции учебной деятельности в структуру «Я» подростка и о смягчении защитных реакций по мере адаптации.

Программа «Диалог – школа общения» продемонстрировала избирательную эффективность. Она оказала значимое положительное влияние на нормализацию уровня ситуативной тревожности и способствовала улучшению общего эмоционального отношения к школе (исчезновение резко отрицательной мотивации). Однако программа не смогла предотвратить негативной динамики самооценки и не решила проблему формирования устойчивой продуктивной учебной мотивации.

Полученные результаты подчёркивают необходимость комплексного, многоуровневого подхода к психолого-педагогическому сопровождению младших подростков. Программы, направленные на развитие коммуникации и эмоционального интеллекта, должны быть дополнены целенаправленными модулями по формированию адекватной самооценки навыков самоподдержки и развитию внутренней познавательной мотивации в контексте учебной деятельности.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Собрание сочинений: в 6 т.: Проблемы общей психологии / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1982. – Т. 2. – 504 с.

2. Выготский, Л.С. Педология подростка. Психологическое и социальное развитие ребенка / Л.С. Выготский. – Санкт-Петербург: Питер, 2021. – 224 с.

3. Куимова, Н.Н. Диагностика адаптивности как общей способности адаптации детей 9-12 лет с задержкой психического развития в аспекте проблемы преемственности школьного образования / Н.Н. Куимова, А.А. Рубайлова // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 1-1. – С. 1524.

4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Политиздат, 1975. – 389 с.

5. Носенко, Э.Л. Эмоциональное состояние как опосредующий фактор влияния самооценки на эффективность интеллектуальной деятельности подростка / Э.Л. Носенко // Психологический журнал. – 2008. – Т. 19. – № 1. – 41 с.

6. Скотт, Д.Г. Конфликты: пути их преодоления / Д.Г. Скотт. – Киев: Внешторгиздат, 1991. – 191 с.

7. Спилбергер, Ч.Д. Концептуальные и методологические проблемы исследования тревоги / Ч.Д. Спилбергер // Стресс и тревога в спорте. – Москва: Физкультура и спорт, 1983. – С. 12-24

8. Прихожан, А.М. Тревожность: явление, причины, диагностика / А.М. Прихожан // Школьный психолог. – 2004. – № 8. – С. 64-73

9. Фрейд, З. Запрещение, симптом и страх / З. Фрейд // Тревога и тревожность. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – С. 18-22

10. Хорни, К. Невротическая личность нашего времени. Самоанализ / К. Хорни. – Москва: Айрис-пресс, 2004. – 196 с.

УДК 37.032

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, аспирант Калинина Ирина Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Актуальность заявленной в статье проблемы диктуется вызовами времени. Психологический портрет подростка является интегральной моделью личности, которая отражает динамику когнитивных, эмоциональных, мотивационных и социальных процессов. Комплексное использование различных методологических подходов создаёт научно обоснованную основу для эмпирического изучения подростков, анализа их социометрического статуса, а также выявления индивидуальных особенностей. Когнитивные изменения создают основу для формирования сложной системы самопознания и личностной идентичности. Подростковый возраст является одним из наиболее значимых этапов онтогенеза, который играет ключевую роль в формировании личности и становлении социального функционирования индивида. В этот период происходит интенсивная перестройка организма на физическом, когнитивном, эмоциональном и социальном уровнях, что сопровождается как быстрым развитием, так и определённой нестабильностью психологических процессов. Важным аспектом является развитие самосознания, то есть способности осознавать свои эмоции, мысли, цели, ценности и место в социальной среде. Разрешение этого кризиса предполагает формирование устойчивого чувства собственного «Я» и ясной жизненной позиции, а его игнорирование или несвоевременное преодоление может привести к ролевой неопределённости, снижению самооценки и проблемам во взаимоотношениях с окружающими. Подросток активно взаимодействует с разными социальными группами, включая семью, школьный коллектив и дружеское окружение. Материалы статьи представляют теоретическую значимость и для педагогов-психологов, и для практикующих психологов, которые работают с подростками.

Ключевые слова: психоаналитический, когнитивный, гуманистический, социально-педагогический, интегративный подходы, психологический портрет, подростки, социометрический статус, когнитивная и эмоциональная сфера подростка, социальное развитие.

Annotation. The relevance of the problem outlined in this article is dictated by the challenges of our time. A psychological portrait of an adolescent is an integral model of personality that reflects the dynamics of cognitive, emotional, motivational, and social processes. The integrated use of various methodological approaches creates a scientifically sound basis for the empirical study of adolescents, analyzing their sociometric status, and identifying individual characteristics. Cognitive changes provide the foundation for the development of a complex system of self-knowledge and personal identity. Adolescence is one of the most

significant stages of ontogenesis, playing a key role in the formation of personality and the development of social functioning. During this period, the body undergoes intensive restructuring at the physical, cognitive, emotional, and social levels, accompanied by both rapid development and a certain instability of psychological processes. An important aspect is the development of self-awareness, that is, the ability to recognize one's emotions, thoughts, goals, values, and place in the social environment. Resolving this crisis requires developing a stable sense of self and a clear life stance. Ignoring it or overcoming it untimely can lead to role uncertainty, low self-esteem, and relationship problems. Adolescents actively interact with various social groups, including family, school, and friends. The article's findings are of theoretical significance for both educational psychologists and practicing psychologists working with adolescents.

Key words: psychoanalytic, cognitive, humanistic, social-pedagogical, integrative approaches, psychological portrait, adolescents, sociometric status, cognitive and emotional sphere of adolescents, social development.

Введение. Эмоциональная сфера подростка также претерпевает значительные изменения. В это время возрастает интенсивность переживаний, формируются устойчивые эмоциональные реакции на события, усиливается чувствительность к критике и социальным оценкам со стороны сверстников. Подростки активно формируют систему ценностей и личностных ориентиров, которые будут определять их поведение и межличностные отношения во взрослом возрасте [3; 18].

Социальное развитие в подростковом возрасте также имеет особое значение. В этот период возрастает роль сверстников в формировании ценностей и норм поведения, что особенно важно для развития навыков межличностного общения, эмоциональной регуляции и умения выстраивать социальные связи [8; 24]. И. С. Кон указывал на формирование социального «Я» через участие в групповой деятельности и взаимодействие с авторитетными взрослыми [8]. Социальные отношения становятся основным контекстом, в котором подросток учится принимать решения, проявлять самостоятельность и адаптироваться к различным социальным ситуациям.

Современные исследования подтверждают, что подростковый возраст характеризуется комплексным взаимодействием биологических, психологических и социальных факторов, каждый из которых влияет на формирование личности. А.М. Прихожан подчёркивает значимость самооценки и её зависимости от мнений сверстников и положения подростка в социальной группе [18; 19]. Л.И. Божович обращала внимание на мотивы самоутверждения и внутреннюю активность подростка, которые становятся движущей силой его поведения [3].

Изложение основного материала статьи. В отечественной психологии одним из первых систематических подходов к формированию психологического портрета предложил Б. Г. Ананьев. Он рассматривал человека как объект и субъект познания, выделяя три уровня функционирования личности: биологический, социальный и индивидуальный. По мнению Ананьева, психологический портрет позволяет объединить данные о физиологических особенностях, социальном взаимодействии и индивидуальных психических процессах, создавая интегральное представление о личности [2]. Такой подход стал основой для последующих исследований целостной картины личности в отечественной психологии.

Одним из ключевых отличий психологического портрета от классической характеристики личности является его комплексность. Традиционная характеристика личности представляет собой краткое описание личностных качеств, учебных достижений или поведенческих особенностей индивида, чаще всего в административном или педагогическом контексте [17]. Психограмма, в свою очередь, ориентирована на количественную фиксацию психических процессов и способностей через стандартизированные тестовые показатели, обеспечивая объективные данные, но не отражая целостную структуру личности [18]. Психологический портрет интегрирует как качественные, так и количественные данные, раскрывая динамику когнитивной, эмоциональной и социальной сфер, а также особенности мотивации и самосознания [2; 18; 19].

Психологический портрет подростка отличается комплексностью и динамичностью, поскольку учитывает не только текущие характеристики, но и процессы становления идентичности, самосознания и социального взаимодействия. Применение психологического портрета в педагогической и клинической практике позволяет выявлять индивидуальные особенности подростка, его сильные и слабые стороны, а также прогнозировать поведение и межличностные взаимодействия. Например, в исследованиях И.Г. Дорошиной и Г.М. Ибадуллаевой изучение социометрического статуса подростков показало, что положение в группе сверстников напрямую влияет на самооценку, эмоциональное состояние и уровень социальной адаптации [6; 7].

Следовательно, психологический портрет представляет собой интегративный инструмент, который сочетает качественные и количественные данные, отражает динамику развития когнитивной, эмоциональной и социальной сфер личности, а также позволяет анализировать мотивацию, самосознание и социальные взаимодействия.

С позиций культурно-исторической психологии Л.С. Выготский рассматривал развитие личности как процесс усвоения общественно-исторического опыта через активное социальное взаимодействие. В его концепции ключевую роль играет социальная среда, через которую ребёнок осваивает знания, навыки и культурные формы поведения. В подростковом возрасте ведущей деятельностью становится учебная и социальная активность, включая коллективные задания, проектную деятельность, участие в кружках, спортивных и волонтёрских проектах. Эти виды деятельности стимулируют формирование новых психических функций, таких как планирование действий, целеполагание, внимание к социальным правилам, критическое мышление и способность к рефлексии [5].

По Эльконину, именно в процессе совместной деятельности формируются внутренние психологические структуры, которые обеспечивают способность подростка понимать себя и других, прогнозировать последствия своих действий и выстраивать социальные связи [24]. Он подчёркивал, что социальное взаимодействие становится ведущей деятельностью в подростковом возрасте, создавая условия для формирования новых личностных образований.

Культурно-исторический подход подчеркивает, что когнитивное, эмоциональное и социальное развитие подростка не может рассматриваться в отрыве от культурного контекста. Развитие интеллекта и эмоциональной сферы тесно связано с усвоением культурных норм, правил и моделей поведения. Учёба, совместные проекты, коллективные игры, участие в кружках и волонтёрской деятельности формируют у подростка умение ставить цели, строить последовательность действий, анализировать результаты и оценивать собственные действия в социальном контексте. Эти процессы оказывают прямое влияние на психологический портрет подростка, включая его систему ценностей, уровень самооценки, способности к рефлексии и межличностные навыки. Подростки активно используют усвоенные социальные навыки для решения новых задач, интегрируя когнитивные, эмоциональные и социальные компоненты. Например, участие в коллективных проектах развивает не только аналитические способности и планирование, но и эмпатию, умение работать в группе, учитывать мнения сверстников и договариваться о совместных действиях. Этот подход особенно важен при анализе психологического портрета подростков, так как учитывает не только индивидуальные особенности, но и условия среды, влияние сверстников и значимых взрослых, а также уровень включённости подростка в различные виды деятельности.

Психоаналитический подход в психологии акцентирует внимание на внутренних конфликтах, кризисах развития, динамике психической жизни и процессах формирования личности. Он позволяет исследовать глубинные психологические

механизмы, которые проявляются в поведении, эмоциональных реакциях и межличностных взаимодействиях подростка. В контексте этого подхода особое внимание уделяется конфликтам между потребностями личности и требованиями социальной среды, а также процессу разрешения этих конфликтов в течение подросткового возраста [24].

К. Роджерс, представитель гуманистической психологии, развивал идеи, близкие психоаналитическим концепциям, рассматривая личность через призму стремления к самореализации и целостности «Я». Он подчеркивал, что психологическое развитие подростка невозможно без условий, способствующих принятию и поддержке со стороны значимых взрослых и сверстников. Важными аспектами психоаналитической и гуманистической интерпретации психологического портрета являются эмоциональная открытость, способность к саморефлексии и адекватное восприятие себя в социальных взаимодействиях. В этой концепции подросток формирует образ «Я» как интегративную структуру, которая отражает не только его личностные характеристики, но и степень адаптации к социальной среде, умение учитывать мнение других людей и строить устойчивые межличностные связи [22].

Когнитивный подход рассматривает подростковый возраст как период интенсивного развития познавательных процессов, когда значительно изменяется мышление, восприятие и умение обрабатывать информацию. Согласно классической теории Ж. Пиаже, подростки в возрасте примерно 11-12 лет вступают в стадию формальных операций, которая продолжается до 16-17 лет. На этом этапе происходит переход от конкретного к абстрактному мышлению, формируется способность к гипотетико-дедуктивному рассуждению, построению логических схем и прогнозированию поведения как своего, так и окружающих [16].

Пиаже отмечал, что подросток способен мыслить о возможных ситуациях, рассматривать альтернативные варианты развития событий и делать обоснованные выводы на основе логических связей. Эти когнитивные изменения создают основу для формирования критического мышления, что позволяет подростку осознавать последствия своих действий, сопоставлять различные точки зрения и оценивать социальные ситуации [16].

Современные отечественные исследования подтверждают значимость когнитивного развития именно в подростковом возрасте и выявляют дополнительные аспекты этого процесса. Так, Л. Ф. Обухова отмечает, что подростки постепенно развивают способность к критическому анализу собственного поведения, оценке результатов деятельности, а также к прогнозированию возможных последствий своих решений в социальных ситуациях [15]. В.С. Мухина подчеркивает роль метакогнитивных навыков, которые включают осознание собственных мыслительных процессов, способность к рефлексии и самоконтролю, а также умение анализировать свои эмоции и реакции на взаимодействие с другими людьми [14].

Развитие когнитивной сферы тесно связано с эмоциональной регуляцией и формированием личностной идентичности. Абстрактное мышление позволяет подростку ставить цели, планировать действия и оценивать последствия выбора, что способствует выстраиванию осознанной стратегии поведения в разных жизненных ситуациях. Кроме того, способность анализировать социальные нормы и ожидания помогает подростку выстраивать взаимоотношения со сверстниками и взрослыми, ориентируясь на сложные правила поведения и моральные ценности [14; 15; 16].

Гуманистическая психология рассматривает подростка как целостную личность, стремящуюся к самоактуализации, развитию потенциала и реализации индивидуальных возможностей. Этот подход возник в середине XX века как альтернатива психоанализу и бихевиоризму, акцентируя внимание не на патологиях или условных реакциях, а на внутренних ресурсах и стремлениях человека [12; 22]. В рамках данного подхода психологический портрет подростка включает следующие ключевые параметры:

1. Мотивационная сфера – направленность личности, уровень притязаний, интересы и цели, которые определяют активность подростка в учебной, социальной и творческой деятельности.

2. Эмоциональная сфера – способность к саморегуляции, эмоциональная устойчивость, способность справляться с конфликтными и стрессовыми ситуациями.

3. Социальная адаптация – уровень коммуникативных навыков, способность устанавливать и поддерживать межличностные отношения, чувствительность к оценке окружающих.

4. Самосознание и идентичность — формирование целостного образа «Я», уверенности в себе и понимания собственных ценностей и жизненных ориентиров [12; 22].

В подростковом возрасте гуманистический подход особенно актуален, так как именно в этот период происходит активное формирование индивидуальной системы ценностей, поиск смысла жизни и личных целей. Интеграция мотивационной, эмоциональной и социальной сфер позволяет создавать психологический портрет подростка, отражающий его внутренние ресурсы, уровень личностного развития и способность к самореализации.

И.С. Кон акцентировал внимание на формировании социального «Я», подчеркивая, что развитие подростка тесно связано с его ролью в системе межличностных отношений. По его мнению, подросток активно ищет признание и авторитет в группе сверстников, что оказывает непосредственное влияние на самооценку и поведение в социальной среде [8].

Выводы. Комплексное изучение подросткового возраста с учётом культурно-исторического, психоаналитического, когнитивного, гуманистического и социально-педагогического подходов позволяет рассматривать психологический портрет подростка как результат взаимодействия биологических, социальных и личностных факторов. Такой интегративный подход создаёт прочную основу для анализа:

1. Социометрического статуса подростка – определение положения личности в группе сверстников, выявление лидеров, изолированных и конфликтных участников [6; 7; 9].

2. Межличностных отношений – оценка качества взаимодействия подростка с ровесниками, взрослыми и членами семьи, а также влияния этих взаимодействий на эмоциональное состояние и развитие навыков коммуникации.

3. Формирования идентичности и самосознания – исследование процессов становления личностного «Я», формирования системы ценностей, интересов и жизненных ориентиров [4; 8; 26; 18].

4. Развития эмоциональной устойчивости – оценка способности к саморегуляции, преодолению стрессовых ситуаций и адаптации к социальным вызовам.

Социально-педагогический подход дополняет остальные методологические подходы и позволяет рассматривать подростка как целостную личность, чьи когнитивные, эмоциональные и социальные характеристики формируются в тесной взаимосвязи с окружающей средой. Применение такого комплексного подхода особенно важно для разработки программ психологической поддержки, образовательных стратегий и профилактики социальных рисков в подростковой среде.

Интеграция этих подходов создаёт целостное представление о психологическом портрете подростка, позволяя учитывать биологические, социальные и личностные факторы развития. Такой комплексный анализ служит методологической основой для дальнейшего изучения социометрического статуса, межличностных отношений и формирования идентичности, эмоциональной устойчивости и самосознания подростков.

Литература:

1. Алексанова, А.С. Особенности морального развития детей с разным социометрическим статусом / А.С. Алексанова, Л.Э. Семенова // Нижегородский психологический альманах. – 2018. – № 1. – URL: psykaf417.esrae.ru/ru/19-152 (дата

обращения: 01.11.2025)
2. Ананьев, Б.Г. Человек как предмет и субъект познания / Б.Г. Ананьев. – Москва: Наука, 1980. – 384 с.
3. Божович, Л.И. Личность и её формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – Москва: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – Москва: Смысл: Эксмо, 2005. – 1136 с.
5. Гриншпун, И.Б. Идеи Джейкоба Леви Морено в контексте развития психотерапевтической практики / И.Б. Гриншпун. – Москва: МГППУ, 2021. – 210 с.
6. Дорошина, И.Г. Изучение социометрического статуса подростков в учебной группе (авторская модификация социометрии) / И.Г. Дорошина // Социосфера. – 2010. – № 2. – С. 37-41
7. Ибадуллаева, Г.М. Психологические аспекты исследования социометрического статус у подростков / Г.М. Ибадуллаева // Восточно-европейский научный журнал. – 2021. – № 3-4(67). – С. 41-52
8. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1989. – 255 с.
9. Кочнева, Е.М. Социометрическая позиция школьника и его роль в структуре буллинга / Е.М. Кочнева // Восточно-европейский научный журнал. – 2019. – № 3-4(67). – С. 53-58
10. Лебедева, О.В. Социально-психологический портрет / О.В. Лебедева, Ф.В. Повшедная // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 3. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-3-15 (дата обращения: 01.11.2025)
11. Лицкевич, А.В. Влияние враждебности и агрессивности на социометрический статус подростков 9-11 классов: способы коррекции отклоняющего поведения в общеобразовательном учреждении / А.В. Лицкевич // Психология и педагогика. – 2021. – № 1. – С. 45-50
12. Маслоу, А. Психология бытия / А. Маслоу; пер. с англ. – Москва: Прогресс, 1991. – 304 с.
13. Морено, Я.Л. Социометрия: теория измерения межличностных отношений / Я.Л. Морено. – Москва: Прогресс, 1961. – 256 с.
14. Мухина, В.С. Возрастная психология. Феноменология развития: детство, отрочество, юность / В.С. Мухина. – Москва: Академия, 2010. – 456 с.
15. Обухова, Л.Ф. Возрастная психология / Л.Ф. Обухова. – Москва: Юрайт, 2019. – 464 с.
16. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – Санкт-Петербург: Питер, 2003. – 192 с.
17. Платонов, К.К. Теория личности / К.К. Платонов. – Москва: Просвещение, 1976. – 320 с.
18. Прихожан, А.М. Самосознание личности в подростковом возрасте / А.М. Прихожан. – Москва: МПСИ, 2000. – 224 с.
19. Прихожан, А.М. Психология подростка: учеб. пособие / А.М. Прихожан. – Москва: Академия, 2014. – 320 с.
20. Реан, А.А. Психология и психодиагностика личности / А.А. Реан. – Санкт-Петербург: Питер, 2016. – 288 с.
21. Реан, А.А. Социальная педагогическая психология / А.А. Реан, Я.Л. Коломинский. – Санкт-Петербург: Питер, 2000. – 432 с.
22. Роджерс, К.О человеке: теория личности и психотерапия / К. Роджерс. – Москва: Мир, 1990. – 256 с.
23. Толстых, Н.Н. Психология подросткового возраста: учебник и практикум для академического бакалавриата / Н.Н. Толстых, А.М. Прихожан. – Москва: Юрайт, 2019. – 352 с.
24. Холл, Г.С. Юность: её природа и воспитание / Г.С. Холл. – Санкт-Петербург: Питер, 2001. – 448 с.
25. Эльконин, Д.Б. Психология развития / Д.Б. Эльконин. – Москва: Академия, 2001. – 416 с.
26. Эриксон, Э. Идентичность: юность и кризис / Э. Эриксон. – Москва: Прогресс, 1996. – 344 с.

УДК 159.9

аспирант Кушкин Семён Артемович
ОЧУ ВО «Московский инновационный университет» (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент, заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин, докторант лаборатории психологии и психофизиологии творчества Козьяков Роман Валерьевич
ОЧУ ВО «Московский инновационный университет» (г. Москва);
ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (г. Москва)

ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КРЕАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В статье обосновывается актуальность исследования профессиональной креативной компетентности в современном обществе. Представлен исторический анализ развития представлений от античности до современного времени. Рассмотрены работы ученых, составивших теоретико-методологические основы организации исследования. Представлены идеи разрабатываемые в рамках когнитивной, личностной и синтетической парадигм. Рассмотрено представление о профессиональной креативной компетентности в рамках подхода И.А. Зимней, а также добавлены компоненты, которых не хватает в данной концепции. Проанализировано исследование IPA DataBank, показавшее эффективность использования креативного подхода при организации деятельности организации. Рассмотрены технологии, средства и организационные моменты способствующие повышению профессиональной креативной компетентности в организации.

Ключевые слова: творчество, креативность, субъект, деятельность, аналитическое мышление, профессионал, профессионализм, исторический анализ.

Annotation. The article substantiates the relevance of the study of professional creative competence in modern society. The historical analysis of the development of ideas from antiquity to modern times is presented. The works of scientists who have compiled the theoretical and methodological foundations of the organization of research are considered. The ideas developed within the framework of cognitive, personal and synthetic paradigms are presented. The idea of professional creative competence within the framework of I.A. Zimnaya's approach is considered, and components that are missing in this concept are added. The IPA DataBank study was analyzed, which showed the effectiveness of using a creative approach in organizing the organization's activities. The technologies, means and organizational aspects contributing to the improvement of professional creative competence in the organization are considered.

Key words: creativity, creativity, subject, activity, analytical thinking, professional, professionalism, historical analysis.

Введение. Говоря об актуальности исследования профессиональной креативной компетентности можно отметить

следующее.

Во-первых, она позволяет субъекту профессиональной деятельности генерировать новые (креативные) идеи в своей профессиональной области, что обеспечивает гибкую, успешную адаптацию к профессиональной деятельности в социуме.

Во-вторых, в современном мире изменений, неопределенности и искусственного интеллекта, требуются субъекты, умеющие быстро подстраиваться под изменяющиеся условия, генерируя и создавая креативные продукты, которые необходимы современному обществу.

В-третьих, без создания новых креативных продуктов общество не может длительное время успешно функционировать, так как конкуренты не дремлют.

Между тем существует недостаток в современном обществе технологий эффективной реализации профессиональной креативной компетености, так как старые технологии разработаны были еще в доцифровом обществе и не всегда эффективны в связи с повсеместной цифровизацией общества. А новые технологии разрабытываемые современными учеными еще не достаточно апробированы и несут в себе как пользу так и вред социуму (не всегда сообщается об этом, акцентируя внимание только на позитивной составляющей технологии).

Все выше перечисленное подчеркивает важность исследования профессиональной креативной компетентности субъекта профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Проведем краткий исторических анализ основных идей по исследуемой нами проблеме. Профессиональная креативная компетентность находилась в центре внимания еще и ученых глубокой древности (Древняя Греция, Древний Рим, Древний Восток и Древняя Азия). Наиболее часто цитируемые представители из данной эпохи это Гераклит, Демокрит, Аристотель, Платон и др.

В средние века был период по адаптации идей профессиональной креативной компетентности для широкой общественности, так как для религии все равны, несмотря на материальные и сословные различия (разный уровень образования и культуры).

В эпоху Возрождения значительный вклад в исследование профессиональной креативной компетентности был сделан И. Кантом.

Более подробно об историческом анализе ученых можно ознакомиться в обзорных публикациях Р.В. Козьякова [5].

Теоретико-методологические основания организации ислледования составили работы следующих ученых: Е.А. Валуевой, Д.В. Ушакова [1]; Е.А. Валуевой [2]; Ю.П. Зинченко [3]; Ю.П. Зинченко, В.С. Собкина [4]; Р.В. Козьякова [6]; А.А. Крылова, Р.В. Козьякова [7; 8]; Е.К. Ксенюк, Р.В. Козьякова [9]; С.А. Кушкина, Р.В. Козьякова [10]; С.А. Кушкина [11]; В.А. Мазилова, Ю.Н. Слепко, Д.В. Ушакова, В.Д. Шадрикова [12]; А.А. Мелик-Пашаева [13; 14]; А.И. Минина, Р.В. Козьякова [15; 16]; А.Н. Поддьякова [17; 18]; Ф.А. Самодорова, Р.В. Козьякова [19]; И.А. Сиротина, Р.В. Козьякова [20; 21]; Д.В. Ушаков [22; 23].

Отметим только некоторые наиболее важные из них вехи. Например, в гуманистической парадигме значительный вклад был сделан К. Роджерсом, а именно осуществлены разработки в области учета индивидуальных особенностей креативного субъекта. А идеи А. Маслоу нашли свое развитие в рамках акмеологического направления интенсивно разрабатываемого, в том числе и Российской Федерации А.А. Бодалев и др.

В рамках когнитивного подхода Дж. Гилфорд и др. выделены следующие наиболее важные параметры креативной компетентности: необычный взгляд на типичные объекты; количество генерации креативных идей в единицу времени; гибкость – способность легко подстраиваться под требования креативной среды; способность совершенствовать (дорабатывать) креативный продукт; владение мыслительными (логическими) операциями мышления, наиболее полно охарактеризованные в психологической науке В.В. Давыдовым.

Многие исследователи креативного мышления также отмечали, что важными источниками профессиональной креативной компетентности выступают не только интеллектуальные составляющие креативной деятельности, но и мотивация и волевые качества, позволяющие осуществлять и доводить до логического завершения процесс по созданию профессионального креативного продукта.

В рамках личностной парадигмы А. Маслоу, К. Роджерс и Н. Роджерс фокус внимания исследователей смещается в сторону исследования индивидуально-личностных качеств креативной деятельности обеспечивающих создание профессионального креативного продукта.

Синтетическая парадигма объединяет когнитивный и индивидуально-личностные подходы, при исследовании профессиональной креативной компетентности. Наиболее значимыми представителями среди данного подхода можно выделить Т. Амамбайл, С. Стернберга и др.

Интересные идеи в отношении профессиональной креативной компетентности можно выделить в рамках подхода разрабатываемого И.А. Зимней, которая предлагает выделять: мотивационный блок – готовность к проявлению креативной компетентности в ходе профессиональной деятельности; когнитивный блок – владение компетенциями по эффективному осуществлению профессиональной креативной деятельности креативным субъектом; поведенческий блок – механизмы осуществления профессиональной креативной деятельности, в том числе и осуществляемые в виде автоматических навыков (не всегда осознающихся и поддающихся логическому объяснению и анализу); ценностно-смысловой блок – на наш взгляд, данный блок является одним из важнейших составляющих в структуре профессиональной креативной компетентности, так как позволяет осуществлять креативную компетентность в правильном (рациональном русле), за счет принесения пользы окружающим, а не за счет уничтожения (удаления) конкурентов из креативного процесса; эмоционально-волевой блок – позволяет регулировать интенсивность протекания профессиональной креативной деятельности за счет получения дополнительных ресурсов, при использовании эмоциональной составляющей профессиональной деятельности.

На наш взгляд, к выше названным компонентам стоит добавить еще и рефлексивный блок, позволяющий оценивать реализацию профессиональной позволяющий оценивать реализацию профессиональной креативной компетентности, в ходе реальной профессиональной креативной деятельности у креативного субъекта.

Резюмируя все выше перечисленное сделать вывод, что в психологии профессионального креативного мышления отсутствует единое общепринятое понимание природы креативности и основные идеи существуют в виде фасеточных представлений (Д.В. Ушаков) разрабатываемые в рамках различных подходов и направлений психологической науки.

По данным сравнительного анализа IPA DataBank проведенного в своих дочерних структурах, занимающих сходные ниши, но в одних структурах использовался креативный подход в профессиональной деятельности среди сотрудников (креативные организации) и при взаимодействии с клиентами. А других структурах использовался строго регламентированный подход (регламентированные организации) предполагающий четкое следование установленным алгоритмам. Сравнительный анализ профессиональной деятельности организаций показал, что креативные организации в 12 раз более эффективны по сравнению с регламентированными организациями, что позволило им занять в 12 раз большую долю рынка в тех регионах, где они осуществляли свою деятельность.

В качестве технологий повышения профессиональной креативной компетентности можно выделить следующие:

использование притч, анекдотов и других форм юмора позволяющих в иносказательной форме показывать (демонстрировать) модели успешного (приемлемого) поведения креативным субъектом; использование ролевых игр позволяющих отрабатывать модели различного поведения в модельной (искусственной) креативной ситуации, позволяющей видеть последствия применения различных стратегий деятельности, в отличие от реальной ситуации в которой следует наказание за совершенные ошибки; повышение уровня культуры субъектов профессиональной креативной деятельности, выступление спикеров перед сотрудниками и периодическое повышение квалификации с целью знакомства с современными трендами; рейтинговый подход при оценке профессиональной деятельности сотрудников, позволяющий им не стагнироваться (останавливаться на достигнутом), а двигаться и идти вперед; мотивировать сотрудников на принятие креативных решений, при осуществлении своей профессиональной деятельности; создание креативной развивающей среды, поощряющей проявление креативности среди субъектов производственного коллектива.

В качестве средств (упражнений) повышающих креативную компетентность можно представить следующее: «десять решений» – позволяющих генерировать до десяти решений (способов реализации креативного продукта) по одной проблеме; «креативные пятиминутки» – выделение времени сотрудникам коллектива на доработку креативных решений представленных сотрудниками чужих подразделений; «метод 6 шляп» – позволяющий рассматривать креативную проблему с шести различных сторон; «свободный поток мыслей» - доработка креативных предложений высказанных коллегами; арт-подход при организации креативной деятельности, использование средств искусства для активизации проявления креативности у субъектов профессиональной деятельности.

В качестве организационных моментов со стороны администрации, способствующие проявлению креативности сотрудниками можно представить следующее: создание культуры свободного выражения креативных идей, в том числе и их совместного обсуждения; создание (внедрение в организацию) культуры свободного выражения креативных идей, в том числе и их совместного обсуждения; поддержка креативных предложений сотрудников (участников креативного процесса), со стороны администрации; использование инструментов визуализации, позволяющих объединять не связанные на первый взгляд между собой предложения от коллег по креативному коллективу (сотрудников креативной команды); мотивирование сотрудников на проявление креативности в организации (креативной команде, креативном сообществе, коллективе); оценка креативной компетентности нового сотрудника, пи приеме на работу; мониторинг креативной компетентности сотрудников организации; разработка индивидуальных маршрутов по развитию креативной компетентности сотрудников.

Резюмируя все выше перечисленное можно сделать заключение, что профессиональная креативная компетентность выступает важной составляющей современного субъекта профессиональной деятельности и ее учет, и использование при организации профессиональной деятельности может значительно повысить эффективность деятельности организации.

Выводы. В статье обосновывается важность и актуальность исследования профессиональной креативной компетентности по средствам: гибкой адаптации к профессиональной деятельности в современном обществе; обеспечения быстрой подстройки к современному цифровому миру; получение конкуретных преимуществ среди партнеров, работающих в сходной сфере.

Представлен краткий исторический анализ: рассмотрено развитие представлений в Древнем мире; Средние века; Эпохи возрождения и современном мире.

Рассмотрены работы ученых, которые составили теоретико-методологические основания организации исследования.

Представлено рассмотрение профессиональной креативной компетентности в рамках когнитивной, личностной и синтетической парадигм.

Рассмотрено представление о профессиональной креативной компетентности, в рамках подхода И.А. Зимней, а также добавлены компоненты, которые необходимо включить в модель профессиональной креативной компетентности, по мнению авторов статьи.

Представлен анализ результатов исследования проведенных IPA DataBank показавших эффективность структур, которые используют креативный подход при организации профессиональной деятельности внутри организации, в отличии от подразделений, которые используют рациональный подход при организации профессиональной деятельности сотрудников организации.

Рассмотрены технологии повышения профессиональной креативной компетентности: использование юмора; ролевых игр; повышение уровня культуры в области профессиональной креативной компетентности у участников креативного процесса; рейтинговый подход к организации профессиональной креативной деятельности; мотивирование сотрудников на принятие креативных решений.

В качестве средств развития профессионального креативной компетности рассмотрены следующие упражнения: «10 решений»; «креативные 5 минутки»; «6 шляп»; «свободный поток мыслей»; «арт-подход при организации профессиональной креативной деятельности».

В качестве организационных моментов способствующих развитию профессиональной креативной компетентности сотрудников организации рассмотрено: создание культуры свободного диалога у участников креативного процесса; поддержка креативных предложений сотрудников со стороны администрации; использование инструментов визуализации позволяющих связывать в один концент, различные предложения от креативных субъектов; мотивирование сотрудников креативных команд на генерацию креативных предложений; оценка креативной компетентности сотрудников, при приеме на работу, разработка индивидуальных маршрутов развития профессиональной креативной компетентности креативных субъектов организации.

Литература:

1. Валуева, Е.А. Творческие способности и инкубация: эффект Пуанкаре / Е.А. Валуева, Д.В. Ушаков // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 80-89

2. Валуева, Е.А. Эффект инкубации при решении анаграмм и дивергентных задач: проверка предсказаний модели осознания / Е.А. Валуева // Вопросы психологии. – 2024. – Т. 70. – № 4. – С. 76-84

3. Зинченко, Ю.П. Значение научного вклада А.В. Брушлинского для развития субъектно-деятельностного подхода в психологической науке / Ю.П. Зинченко // Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований: материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения А.В. Брушлинского и 300-летию основания Российской академии наук. – Москва, 2023. – С. 157-159

4. Зинченко, Ю.П. Л.С. Выготский: история будущего / Ю.П. Зинченко, В.С. Собкин // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2024. – Т. 47. – № 4. – С. 11-23

5. Козьяков, Р.В. Исторические аспекты и современные тренды психологии профессионального креативного мышления / Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 372-374

6. Козьяков, Р.В. Ресурсы и ресурсность профессионального креативного мышления субъекта / Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-1. – С. 468-470

7. Крылов, А.А. Индивидуально-личностные технологии субъекта креативной деятельности / А.А. Крылов,

Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 7. – С. 138-144
8. Крылов, А.А. Психология самопрезентации креативного субъекта / А.А. Крылов, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 6. – С. 234-239
9. Ксенюк, Е.К. Структурно-динамический подход в изучении профессионального креативного мышления в современном обществе / Е.К. Ксенюк, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-3. – С. 469-472
10. Кушкин, С.А. Креативное мышление как способ преодоления психологического стресса в актерской профессии / С.А. Кушкин, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 5. – С. 227-234
11. Кушкин, С.А. Специфика профессионального становления актера в современном театре / С.А. Кушкин // Современные научные достижения в сфере гуманитарных наук: сб. науч. статей обучающихся. – Сочи-Москва, 2025. – С. 81-83
12. Мазилов, В.А. Проблемы исследований способностей в новейшей российской психологии: в поисках новой теории / В.А. Мазилов, Ю.Н. Слепко, Д.В. Ушаков, В.Д. Шадриков // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44. – № 4. – С. 5-14
13. Мелик-Пашаев, А.А. Инсайт: загадка или тайна? / А.А. Мелик-Пашаев // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2024. – № 2. – С. 56-67
14. Мелик-Пашаев, А.А. Крест творчества / А.А. Мелик-Пашаев // Смысловая вертикаль человеческой жизни: сб. науч. трудов. 100-летию В.Э. Чудновского посвящается. – Москва, 2024. – С. 68-75
15. Минин, А.И. Влияние технологий искусственного интеллекта на креативное мышление человека / А.И. Минин, Р.В. Козьяков // Психология творчества: традиции, инновации, перспективы: материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 105-летию со дня рождения Я.А. Пономарёва. – Москва, 2025. – С. 460-463
16. Минин, А.И. Психологические основы групповой креативной деятельности в условиях креативной ситуации / А.И. Минин, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 387-390
17. Поддьяков, А.Н. Создание объектов, создающих трудности, как составляющая культурно-исторического развития / А.Н. Поддьяков // Новые психологические исследования. – 2024. – Т. 4. – № 3. – С. 95-116
18. Поддьяков, А.Н. Создание объектов, создающих трудности, как составляющая культурно-исторического развития / А.Н. Поддьяков // Ученые записки Института психологии РАН. – 2024. – Т. 4. – № 1. – С. 4-20
19. Самодоров, Ф.А. Профессиональное креативное мышление менеджера по продажам / Ф.А. Самодоров, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-2. – С. 473-476
20. Сиротин, И.А. Психологическое восприятие субъектами деятельности искусства / И.А. Сиротин, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-4. – С. 470-473
21. Сиротин, И.А. Специфика психологического восприятия у лиц с различными предпочтениями в искусстве / И.А. Сиротин, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 5. – С. 116-121
22. Ушаков, Д.В. Искусственный интеллект как инструмент психологического исследования / Д.В. Ушаков // Сибирский психологический журнал. – 2023. – № 90. – С. 188-200
23. Ушаков, Д.В. Технологии искусственного интеллекта в психологии / Д.В. Ушаков // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 182-189

УДК 159.9
аспирант Ластовка Николай Николаевич
ОЧУ ВО «Международный инновационный университет» (г. Сочи);
кандидат психологических наук, доцент кафедры гуманитарных дисциплин, докторант лаборатории психологии и психофизиологии творчества Козьяков Роман Валерьевич
ОЧУ ВО «Международный инновационный университет» (г. Сочи);
ФГБУН «Институт психологии Российской академии наук» (г. Москва)

ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СУБЪЕКТА

Аннотация. В статье проанализирована значимость проведения исторического анализа. Рассмотрены труды ученых, составивших теоретико-методологические основания организации исследования. Проанализированы идеи высказываемые в рамках гештальтисткого направления и вюрбургская научной школы психологии. Рассмотрены современные направления развития и саморазвития профессионального креативного мышления. Отмечена значимость профессионального креативного мышления у субъекта в современном обществе. В статье выделены современные направления развития и саморазвития профессионального креативного мышления: создание креативных продуктов; креативная коммуникация с природой; креативное взаимодействие с литературным и художественным творчеством; креативное коллекционирование предметов культуры; креативное изучение истории; креативное ведение дневников, с рефлексией деятельности; креативное общение с психологом; креативный подход в разрешении проблем профессиональной деятельности; участие в научных конкурсах; выступление на научных симпозиумах; занятие актерской деятельностью и другие виды профессиональной креативной деятельности.
Ключевые слова: творчество, креативность, субъект, деятельность, профессионал, профессионализм, исторический анализ, креативный подход.
Annotation. The article analyzes the importance of conducting a historical analysis. It examines the works of scientists who have contributed to the theoretical and methodological foundations of research organization. The article analyzes the ideas expressed within the framework of the Gestalt approach and the Würzburg school of psychology. It also examines the current trends in the development and self-development of professional creative thinking. The article highlights the significance of professional creative thinking in modern society. The article highlights the modern directions of development and self-development of professional creative thinking: creation of creative products; creative communication with nature; creative interaction with literary and artistic creativity; creative collecting of cultural objects; creative study of history; creative diaries, with reflection of activity; creative communication with a psychologist; creative approach in solving problems of professional activity; participation participation in scientific competitions; speaking at scientific symposia; acting and other types of professional creative activities.
Key words: creativity, subject, activity, professional, professionalism, historical analysis, creative approach.

Введение. В современной науке и практике всё ещё остаётся нерешённой проблема профессионального креативного мышления субъекта.

Во-первых, в философии и истории науки многими учеными высказывается точка зрения, что мудрый человек – это тот субъект, который достиг высоких результатов, сделав при этом минимальное количество ошибок сам, т.к. он учился не на своих ошибках, а на чужих. Мы разделяем данную точку зрения, высказанную различными философами предлагая уделять важное значение историческому анализу, который позволяет учится не на своих ошибках, а на ошибках других.

Во-вторых, так как креативный субъект осуществляет свою профессиональную креативную деятельность в социуме, ему необходимо соотносить свои взгляды и точки зрения с окружающими его коллегами, а именно говорить на одном научном языке – придерживаясь общепринятых определений понятий, соотносить результаты собственных исследований с научными исследованиями коллег работающих по сходной тематике и др.

Таким образом, креативный субъект должен придерживаться культурных традиций и норм, принятых в определенном научном сообществе. То есть проявлять свободу в креативном самовыражении в рамках границ, принятых в культурном или научном сообществе, к которому себя причисляет креативный субъект и ценности которого он разделяет.

В-третьих, важно также отметить, что технологии, в том числе и психологические, могут нести как пользу, так и вред окружающим в обществе. В связи с этим важно отметить, что существует два вида профессионального креативного мышления: позитивное – акцентирует свое внимание на принесение пользы окружающим, за счет завоевания авторитета и уважения; негативное – причинения вреда окружающим, за счет устранения конкурентов в реализации креативного продукта, посредствам снижения самооценки, устранения от процесса принятия решения, снижения материального достатка и других технологий подавляющих проявление креативности у субъекта профессиональной креативной деятельности.

В-четвертых, в России первый удар по отечественной психологической школе пришелся на 22 год девятнадцатого века, когда много психологических учреждений было закрыто, а многие ученые энтузиасты были сосланы в Сибирь. Второй серьезный удар по отечественной психологической школе пришелся на 36 год девятнадцатого века, вызванный уходом из жизни такого великого ученого, как Л.С. Выготский, который продолжал поддерживать и развивать отечественную психологическую школу в рамках культурно-исторической парадигмы основанных на отечественных традициях. Все выше перечисленное вызвало снижение активности, а в некоторых отраслях и гибель отечественной психологической школы и замена ее во многом западными историческими психологическими традициями, которые создавались для другого менталитета и других культурных традиций, которые во многом чужды и не всегда работают на отечественном психологическом субстрате.

Все выше перечисленное подчеркивает важность проведения исторического анализа эволюции научных понятий и подходов, помогающих в раскрытии их содержания.

Изложение основного материала статьи. Теоретико-методологические основы организации исследования составили работы следующих ученых: А.А. Вагапова, С.А. Кушкина, Р.В. Козьякова [1]; Е.А. Валуевой, Д.В. Ушакова [2]; Е.А. Валуевой [3]; Ю.П. Зинченко, В.С. Собкина [4]; Ю.П. Зинченко [5]; Р.В. Козьяков [6]; А.А. Крылова, Р.В. Козьякова [8]; Е.К. Ксенюка, А.А. Крылова, Р.И. Намазова, Р.В. Козьякова [9]; Е.К. Ксенюка, Р.В. Козьякова [10]; С.А. Кушкина, Р.В. Козьякова [11]; С.А. Кушкин [12]; В.А. Мазилова, Ю.Н. Слепко, Д.В. Ушакова, В.Д. Шадрикова [13]; А.А. Мелик-Пашаева [14; 15]; А.И. Минина, Р.В. Козьякова [16; 17]; А.Н. Поддьяков [18; 19]; И.А. Сиротина, Р.В. Козьякова [20; 21]; В.С. Собкина, Т.А. Лыковой [22]; Д.В. Ушакова [23; 24].

Значительный вклад в развитие профессионального креативного мышления креативного субъекта был сделан в рамках гештальтисткого направления психологической науки.

В психологической науке принято рассматривать гештальт, как противоположное по содержанию понятию ассоциации.

Обычно гештальтистов критикуют за недостаточное рассмотрение внутренней структуры креативной деятельности. В качестве достоинств данного подхода рассматривают открытие (документальное описание) в опытах с животными явления инсайта.

Часто в научной литературе приводится следующий пример. После неудачных попыток решения задачи животное (обезьяна) замирает на некоторое время, по прошествии некоторого времени обезьяна вскакивает и далее без всяких проб и ошибок совершает те действия, которые приводят к верному решению.

Пробы и ошибки в реальной деятельности, в том числе и в опытах с животными обычно предполагают апробирование различных стратегий достижения цели.

М. Вертгеймер предлагает выделять в профессиональной деятельности: репродуктивное (аналитическое) мышление – предполагающее использование в профессиональной деятельности готовых алгоритмов решения; креативное (продуктивное) мышление – характеризующееся возникновением проблемы (неясности) и последующего ее разрешения.

Рассмотрим характеристику продуктивного мышления по М. Вертгеймеру, которое характеризуется следующими этапами процесса профессиональной креативной деятельности: первый этап – возникновение тупика (неясности, проблемы); второй этап – стремление достичь ясности, приводит к формированию проблемного поля (системы вопросов, способствующих пониманию цели креативной деятельности).

Здесь важно отметить, что каждый элемент из системы вопросов воспринимается как часть, некоторой целостной системы и не имеет смысла (значения) в профессиональной креативной деятельности по отдельности.

Инсайт выступает по М .Вертгеймеру в качестве формы перехода от мысленной (внутреннего) способа к внешней реализации креативного способа решения задачи. Инсайт характеризуется быстротой изменения способа решения креативной задачи.

Для исследования креативного процесса часто используются размышления в слух.

Мышление по К. Дункеру понимается как осознанное выстраивание, варьирование свойств элементов ситуации.

Движущей силой в рамках данного направления выступает противоречие между способами решения и желанием создать креативный продукт.

Представители вюрбургской научной школы исследовали мышление посредствам самонаблюдения испытуемыми в процессе осуществления креативной деятельности. Было выявлено, что если наводящая задача давалась до основной или на ранних этапах, то эта задача не оказывала никакого влияния на процесс решения основной задачи. Но если наводящая задача давалась после многочисленных попыток не эффективного (неуспешного) решения основной задачи, и у субъекта деятельности сохранялось желание решить основную задачу, здесь основным мотивирующим фактором выступила заинтересованность в достижении (получении результата) решения креативной задачи.

С.Л. Рубинштейн считал, что основным условием решения креативной задачи выступает конфликт между условиями решения задачи и тем чего необходимо достичь, который достигается через анализ – выделение условий и синтез – соотнесение с требованиями креативной ситуации. Данные процессы достигаются посредствам: фильтрации – исключения неуспешных (неверных, ошибочных) вариантов решения креативной задачи: компорации-соотнесения варианта решения креативной задачи с успешным эталоном.

В рамках данного направления выявлено, что наряду с тем, что может быть выражено словами возникает и безобразный бессознательный компонент мышления.

На основе анализа работ М.Е. Бурно и анализа работ Р.В. Козьякова [7] можно выделить следующие наиболее широко используемые направления развития и саморазвития профессионального креативного мышления: создание(написание) креативных продуктов (произведений) – предполагающее не только генерирование идеи (представлении) о продукте, но ее реализация в виде определенного креативного продукта; креативная коммуникация с природой – предполагающая получение удовольствия от данного вида деятельности и духовной энергии для последующей профессиональной креативной деятельности; креативная коммуникация (взаимодействие) с поэзией, прозой, художественным творчеством и другими продуктами культуры – предполагающая рефлексию и самонализ культурных продуктов; креативное коллекционирование предметов культуры – предполагающее изучение истории (создания, приобретения, появление в коллекции и др) о каждом предмете коллекции; креативное изучение истории – изучение исторических личностей, истории развития территорий, эволюции понятий и др. – с последующим анализом данной деятельности; креативное видение дневников с рефлексией и самоанализом всех производимых записей; креативное общение с психологом или другим специалистом, выступающим в данной роли – помогающем в решении текущих проблем и построении стратегии профессиональной деятельности; креативный туризм – предполагающий знакомство с культурным наследием жителей других регионов, и последующее использование данного опыта в своей профессиональной креативной деятельности; креативный подход к реагированию на повседневность и проблемы (сложности, затруднения) возникающие на пути у креативного субъекта; участие в различных конкурсах, грантах, премиях и других формах поддержки со стороны государства, общественных и частных организаций – с презентацией результатов своей профессиональной креативной деятельности; публикация научных статей в высокорейтинговых рецензируемых журналах – данная деятельность предполагает дискуссии и ответы на замечания рецензентов, а также рефлексию и корректировку собственной профессиональной позиции по определенной проблеме; выступление на симпозиумах, конференциях, форумах и других видах профессиональной активности – данная деятельность предполагает публичное обсуждение результатов своей профессиональной креативной деятельности – в ходе данной деятельности креативный субъект знакомится с позицией других профессиональных коллективов работающих по сходной проблематике, приобретает друзей, сторонников, поклонников, партнеров и др. которые в последующем помогают в реализации и выведении на рынок продукта созданного креативным субъектом; занятие актерской деятельность – (Важно различать эмоции (чувства) актера и ответную реакцию зрителя на игру актера. В актерской деятельности может наблюдаться ситуация, когда актер демонстрирует чувства (заражает определенными эмоциональными состояниями зрителей), но сам при этом может не испытывать тех эмоций, эмоциональные посылы которых воспринимают зрители от актера. Часто опытные актеры советуют молодым, что излишнее личные переживания мешают продуктивному осуществлению креативной деятельности, т.к. актер может перегореть (скатиться в эмоциональное выгорание. Общепринято выделять два основных типа актеров: рассудочный (деятельность основана на логике); чувственный (деятельность основана на демонстрации зрителям своих эмоций).)

Выше представлен далеко не полный перечень средств способствующих креативной реализации и самореализации у креативного субъекта. Важно отметить также, что возможна организация групповой формы и индивидуальной формы развития и саморазвития профессионального креативного мышления у креативного субъекта.

Выводы. В исследовании рассмотрена значимость проведения исторического анализа: позволяющая учиться на ошибках предшественников; подстраивать свой профессиональный жаргон, под язык коллег научному цеху, говоря на научном языке научного сообщества с которым себя отождествляет креативный субъект; позволяет смотреть на психологические технологии с разных сторон, т.е. оценивать их с точки зрения достоинств и недостатков; позволяя учитывать культурные традиции и период возникновения понятия и подхода, что более точно дает возможность усилить глубину и широты рассмотрения авторами психологической проблемы.

Рассмотрены труды ученых, которые составили теоретико-методологические основания организации исследования.

Рассмотрено развитие представлений о профессиональном креативном мышлении в рамках гештальтисткого направления, а также вюрбургской школы научной психологии.

Выделены современные направления развития и саморазвития профессионального креативного мышления: создание креативных продуктов; креативная коммуникация с природой; креативное взаимодействие с литературным и художественным творчеством; креативное коллекционирование предметов культуры; креативное изучение истории; креативное ведение дневников, с рефлексией деятельности; креативное общение с психологом; креативный подход в разрешении проблем профессиональной деятельности; участие в научных конкурсах; выступление на научных симпозиумах; занятие актерской деятельностью и другие виды профессиональной креативной деятельности.

В заключении стоит отметить, что профессиональное креативное мышление выступает важным фактором у субъекта деятельности в современном обществе.

Литература:

1. Вагапов, А.А. Влияние музыки на человеческий организм / А.А. Вагапов, С.А. Кушкин, Р.В. Козьяков // Социально-гуманитарные научные дискуссии в России и за рубежом: сб. науч. статей. – Москва, 2025. – С. 437-443

2. Валуева, Е.А. Творческие способности и инкубация: эффект Пуанкаре / Е.А. Валуева, Д.В. Ушаков // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 80-89

3. Валуева, Е.А. Эффект инкубации при решении анаграмм и дивергентных задач: проверка предсказаний модели осознания / Е.А. Валуева // Вопросы психологии. – 2024. – Т. 70. – № 4. – С. 76-84

4. Зинченко, Ю.П. Л.С. Выготский: история будущего / Ю.П. Зинченко, В.С. Собкин // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2024. – Т. 47. – № 4. – С. 11-23

5. Зинченко, Ю.П. Значение научного вклада А.В. Брушлинского для развития субъектно-деятельностного подхода в психологической науке / Ю.П. Зинченко // Человек, субъект, личность: перспективы психологических исследований: материалы Всерос. науч. конф., посвящ. 90-летию со дня рождения А.В. Брушлинского и 300-летию основания Российской академии наук. – Москва, 2023. – С. 157-159

6. Козьяков, Р.В. Исторические аспекты и современные тренды психологии профессионального креативного мышления / Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 372-374

7. Козьяков, Р.В. Ресурсы и ресурсность профессионального креативного мышления субъекта / Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-1. – С. 468-470

8. Крылов, А.А. Психология самопрезентации креативного субъекта / А.А. Крылов, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 6. – С. 234-239

9. Ксенюк, Е.К. Креативный подход как средство преодоления манипулятивного воздействия / Е.К. Ксенюк, А.А. Крылов, Р.И. Намазов // Социально-гуманитарные научные дискуссии в России и за рубежом: сб. науч. статей. – Москва, 2025. – С. 220-224

10. Ксенюк, Е.К. Структурно-динамический подход в изучении профессионального креативного мышления в современном обществе / Е.К. Ксенюк, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-3. – С. 469-472
11. Кушкин, С.А. Креативное мышление как способ преодоления психологического стресса в актерской профессии / С.А. Кушкин, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 5. – С. 227-234
12. Кушкин, С.А. Специфика профессионального становления актера в современном театре / С.А. Кушкин // Современные научные достижения в сфере гуманитарных наук: сб. науч. статей обучающихся. – Сочи-Москва, 2025. – С. 81-83
13. Мазилов, В.А. Проблемы исследований способностей в новейшей российской психологии: в поисках новой теории / В.А. Мазилов, Ю.Н. Слепко, Д.В. Ушаков // Психологический журнал. – 2023. – Т. 44. – № 4. – С. 5-14
14. Мелик-Пашаев, А.А. Инсайт: загадка или тайна? / А.А. Мелик-Пашаев // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2024. – № 2. – С. 56-67
15. Мелик-Пашаев, А.А. Крест творчества / А.А. Мелик-Пашаев // Смысловая вертикаль человеческой жизни: сб. науч. трудов. 100-летию В.Э. Чудновского посвящается. – Москва, 2024. – С. 68-75
16. Минин, А.И. Влияние технологий искусственного интеллекта на креативное мышление человека / А.И. Минин, Р.В. Козьяков // Психология творчества: традиции, инновации, перспективы: материалы Междунар. науч. конф., посвящ. 105-летию со дня рождения Я.А. Пономарёва. – Москва, 2025. – С. 460-463
17. Минин, А.И. Психологические основы групповой креативной деятельности в условиях креативной ситуации / А.И. Минин, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-3. – С. 387-390
18. Поддьяков, А.Н. Создание объектов, создающих трудности, как составляющая культурно-исторического развития / А.Н. Поддьяков // Новые психологические исследования. – 2024. – Т. 4. – № 3. – С. 95-116
19. Поддьяков, А.Н. Создание объектов, создающих трудности, как составляющая культурно-исторического развития / А.Н. Поддьяков // Ученые записки Института психологии РАН. – 2024. – Т. 4. – № 1. – С. 4-20
20. Сиротин, И.А. Психологическое восприятие субъектами деятельности искусства / И.А. Сиротин, Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-4. – С. 470-473
21. Сиротин, И.А. Специфика психологического восприятия у лиц с различными предпочтениями в искусстве / И.А. Сиротин, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 5. – С. 116-121
22. Собкин, В.С. «К вопросу о психологии творчества актера» Л.С. Выготского: о соотношении своеобразия личностных характеристик и профессиональной деятельности / В.С. Собкин, Т.А. Лыкова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2024. – Т. 47. – № 4. – С. 194-222
23. Ушаков, Д.В. Искусственный интеллект как инструмент психологического исследования / Д.В. Ушаков // Сибирский психологический журнал. – 2023. – № 90. – С. 188-200
24. Ушаков, Д.В. Технологии искусственного интеллекта в психологии / Д.В. Ушаков // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 182-189

УДК 159.9

доктор психологических наук, доцент, профессор кафедры практической психологии Лебедева Оксана Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
аспирант кафедры практической психологии Лебедев Кирилл Романович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НАПРАВЛЕНИЯМ В УСЛОВИЯХ ПЕДВУЗА

Аннотация. В статье рассматривается проблема подготовки специалиста-профессионала через призму анализа концептуальных основ различных научных направлений современного педагогического образования. В частности, авторы дают глубокий анализ проблемы формирования мотивации магистрантов к выбору новой профессии; роли профессионального сознания в выборе жизненного пути; воспитания культуры умственного труда и ее влияния на развитие профессиональной компетентности и отдельных компетенций; подготовки к исследовательской деятельности в условиях цифрового образовательного пространства; создания психологически безопасной образовательной среды вуза, в том числе повышения адаптивных возможностей к обучению в педвузе магистрантов, не имеющих базового психолого-педагогического образования и т.п. Авторами также раскрываются причины повышения интереса к выбору магистратуры по психолого-педагогическим направлениям, среди них: обновление содержания психолого-педагогического образования, востребованность психолого-педагогических кадров на рынке труда, появление новых профессий в системе образования, недостаточное качество подготовки в бакалавриате для успешной профессиональной деятельности; новая оценка роли образовательного пространства школы и вуза. Особое внимание в статье уделяется обобщению опыта работы коллектива Мининского университета.
Ключевые слова: магистрант, профессионал, адаптация, культура умственного труда, образовательная среда вуза.
Annotation. The article examines the problem of training a professional specialist through the prism of analyzing the conceptual foundations of various scientific fields of modern pedagogical education. In particular, the authors provide an in-depth analysis of the problem of forming the motivation of undergraduates to choose a new profession; the role of professional consciousness in choosing a life path; fostering a culture of intellectual work and its impact on the development of professional competence and individual competencies; preparing for research in the digital educational space; creating a psychologically safe educational environment of the university, including improving adaptive educational opportunities for undergraduates who do not have basic psychological and pedagogical education, etc. The authors also reveal the reasons for the increased interest in choosing a master's degree in psychological and pedagogical areas, among them: updating the content of psychological and pedagogical education, the demand for psychological education.
Key words: master's student, professional, adaptation, culture of intellectual work, educational environment of the university.

Введение. Современная российская система образования и человек в этой системе переживают не лучшие времена. Изменения, происходящие в обществе и непосредственно в системе профессиональной подготовки будущего педагога и

психолога, создают ситуацию неопределенности, потери ценностных установок, эмоциональной нестабильности отношений, неуверенности в завтрашнем дне, а, порой, и утраты профессии. Все это в значительной степени влияет на образ жизни человека, его интересы, принятие и оценку себя как личности, своих возможностей, способностей как профессионала.

Не менее значимы для человека, его профессиональной деятельности возросшие требования, которые предъявляет общество к личностным и деловым качествам специалиста, и, в частности, его профессиональной компетентности. В этих условиях нередко человек начинает ощущать свою некомпетентность в ранее выбранной профессии, и делает попытку найти себя в другой сфере деятельности. В связи с этим, как показывает практика, желающих получить профессию психолога и педагога, достаточно много не только среди выпускников школ через направление бакалавриата, но и через обучение в магистратуре. Так, последние годы прием абитуриентов на психолого-педагогические направления магистратуры в Мининском университете значительно вырос.

В Мининском университете по направлению «Психолого-педагогическое образование», «Психология», «Педагогическое образование», Специальное (дефектологическое) образование» открыты такие магистратуры как: «Практическая психология», «Кризисная психология детей и взрослых», «Психолого-педагогическое сопровождение развития детской индивидуальности», «Развитие личностного потенциала в образовании: персонализация и цифровизация», «Семейное образование», «Бизнес-педагогика», «Проектирование научно-исследовательской деятельности педагогов и обучающихся», «Управление в системе дополнительного образования детей», «Психолого-педагогическое сопровождение лиц с ограниченными возможностями здоровья» и др.

Попытаемся понять, почему так вырос запрос обучающихся на направления психолого-педагогической подготовки, особенно на послевузовском этапе образования.

Во-первых, сегодня в стране и в системе российского образования уделяется серьезное внимание обновлению содержания психолого-педагогического образования в высшей школе, и, в частности, профессиональной подготовке педагогов, психологов, специальных психологов, учителей-предметников, воспитателей ДОУ, специалистов системы дополнительного образования. Это нашло отражение в ФЗ «Об образовании в РФ», «Концепции модернизации российского образования на период до 2010 года», «Программе модернизации педагогического образования», «Профессиональном стандарте педагога», «Концепции подготовки педагогических кадров для системы образования до 2030 года», а также в Указе Президента «О национальных целях развития РФ на период до 2030 года и на перспективу до 2036 года», в которых отмечается необходимость возвращения высшей школы к традиционной для России базовой подготовке специалистов. Предполагается, что к 2030 году в стране должна быть создана эффективная система подготовки, профессиональной переподготовки и повышения квалификации для приоритетных областей экономики.

Во-вторых, острая потребность данных профессий на рынке труда связана с тем, что сегодня в школах России не хватает почти 700 тыс. учителей; недостаточно воспитателей в детских садах и специалистов в системе дополнительного образования; по состоянию на март 2023 года РФ от 14 до 52% учителей в разных регионах уходят из школы в первые 5 лет работы, а в 2023 году только за последние 7лет из школ России уволилось 193,5 тыс. учителей (по данным Министерства Просвещения).

В-третьих, сегодня многие осознают, что школа, вуз, дошкольные образовательные организации, учреждения дополнительного образования, и, в целом, система образования есть и будет всегда. То есть, человек понимает, что он может иметь постоянную работу, и, естественно, будет материально обеспечен.

В-четвертых, практика показывает, что многие студенты поступают в педагогические вузы по призванию, многие представляют педагогические династии, то есть они изначально профессионально ориентированы на выбор профессии педагога, воспитателя, психолога, проявляют интерес и готовность к данной профессиональной деятельности. Конечно, есть студенты, поступающие в вуз ситуативно, то есть вместе с подругой из одной местности.

В-пятых, в современных условиях многие профессии перестают быть востребованы, на смену им приходят более 350 новых профессий, спрос на которые будет расти в ближайшие 10-15 лет, в том числе в системе образования – «тьютор, организатор проектного обучения, экопроповедник, тренер по майн-фитнесу, координатор образовательной онлайн-платформы, ментор стартапов, модератор, игромастер, разработчик образовательных траекторий, игропедагог, разработчик инструментов обучения состояниям сознания» [1]. Человек может потерять работу по разным причинам (изменяется отношение к профессии, она перестает быть интересной, большой объем нагрузки, не сложились отношения в коллективе, неудовлетворенность своим материальным положением и т.п.). В результате, он вынужден искать себя в другой профессиональной области, а, порой, в другой области знаний. Это особенно показательно в среде тех, кто приходит поступать в магистратуру по психолого-педагогическому направлению, не имея базового образования. В последние годы мы наблюдаем ситуацию, когда в магистратуру по данному направлению поступают экономисты, юристы, философы, инженера, социологи, историки, менеджеры, культурологи. В процессе общения с ними выясняется, что, уйдя из ранее приобретенной профессии, человека ищет себя как будущий педагог, психолог, воспитатель.

В-шестых, в связи с отказом от Болонской системы и создания российской национальной системы образования актуальным и востребованным становится именно психолого-педагогическое образование. Наблюдается интересный факт: с каждым годом увеличивается количество студентов, поступающих в магистратуру сразу после получения степени бакалавра. Тем самым осуществляется непрерывность профессиональной подготовки специалистов, что является одним из важнейших принципов государственной образовательной политики, закрепленных в законе «Об образовании».

В-седьмых, устаревают педагогические кадры не только в общеобразовательной школе, но и в высшей школе. Нужны молодые, перспективные, мобильные, владеющие новыми информационными технологиями, умеющие отвечать на вызовы времени, решать сложные и острые задачи, стоящие перед системой образования и государством; понимающие психологию детей и подростков, знающие, чему и как учить, что воспитывать у обучающейся молодежи. И эти молодые кадры сегодня готовы работать в системе образования, потому что государство поворачивается лицом к учителю, понимая, что главная фигура в школе – это учитель. Он не оказывает «образовательные услуги», а формирует и воспитывает личность растущего человека. Не случайно, в дополнении в ФЗ «Об образовании в РФ», «закреплен особый статус педагога, прописаны право на уважение его человеческого достоинства и защиту от всех форм физического и психического насилия и оскорбления» [10].

При этом следует учитывать, что бакалаврского образования сегодня уже недостаточно для качественной профессиональной подготовки учителя, воспитателя, педагога, психолога. Необходимость подготовки подтверждают и результаты деятельности 159-ти вузов Российской Федерации, которые показали, что в бакалавриате обучается 92% студентов, а в магистратуре – только 8% (по данным РАО).

Цель данной статьи: определить причины повышения интереса к выбору на послевузовском этапе обучения магистратуры по психолого-педагогическим направлениям.

Задачи исследования:

1. определить концептуальные основы научных направлений современного психолого-педагогического образования;

2. выявить и раскрыть причины, влияющие на выбор новой профессии;

3. обобщить опыт работы Мининского университета с магистрантами.

В статье использован метод анализа и систематизации нормативно-правовых документов и научных исследований проблемы профессиональной подготовки магистрантов в условиях современной трансформации психолого-педагогического образования в Российской Федерации.

Изложение основного материала статьи. Осознавая значимость психолого-педагогических знаний в профессиональном становлении будущего педагога, психолога, учителя, воспитателя, в научном мире значительно актуализировалась проблема социально-профессиональной подготовки специалистов. Так, масштабные изменения в профессиональной подготовке обучающихся в условиях модернизации высшего психолого-педагогического образования глубоко исследуются в работах А.Г. Асмолова, Н.А. Асташовой, Е.Н. Белозерцева, В.А. Болотова, А.Г. Бордовского, Ю.Б. Дроботенко, И.В. Дубровиной, О.В. Лебедевой, Д.А. Леонтьева, В.В. Николиной, Ф.В. Повшедной, Е.Н. Селиверстовой, В.В. Серикова, А.П. Тряпицыной и др. Авторы подчеркивают, что в современной России происходят значительные изменения в системе образования, и, в частности:

– содержательно обновляется профессиональная подготовка в вузе, основанием которой является компетентностный подход и ориентация на результаты, в том числе развития ключевых компетенций цифровой экономики (кооперация, коммуникация, когнитивная гибкость, креативность);

– изменяется система оценки качества подготовки специалистов в вузе с привлечением работодателей;

– отмечается гуманитарная направленность на становление субъектного опыта профессиональной педагогической деятельности;

– разрабатываются новые подходы к пониманию образовательного пространства школы и вуза, которое сегодня становится многомерным и многофункциональным;

– актуализируются фундаментальные научные исследования и экспериментальные разработки в области методологии, педагогики, психологии образования, нацеленные на поиск новых путей и способов развития ценностно-смысловой, мотивационно-потребностной, познавательной и эмоционально-волевой сферы личности обучающегося;

– особое внимание уделяется созданию диагностического инструментария, направленного на выявление закономерностей развития эмоционального, социального, математического интеллекта, технического и инженерного мышления обучающихся.

Формирование мотивации студентов, магистрантов педвуза к будущей профессиональной деятельности исследуется в работах Е.В. Демкиной, Е.П. Ильина, М.М. Сергеева, М.П. Овчинникова, А.А. Реана и др. Авторы убеждены, что причина повышения интереса к обучения у учащихся во многом связана с их мотивационной ориентацией и важнейшими мотивами учения как деятельности. Отсюда так важно знать мотивы, побуждающие к успешному обучению в выбранной профессии.

Проблема развития и саморазвития человека в процессе его взросления, роль профессионального сознания в выборе жизненного пути на основе деятельностного и компетентностного подходов рассматривается в работах А.В. Асмолова, В.В. Давыдова, М.С. Гусельцевой, Н.Н. Нечаева, М.К. Мамардашвили, Э.В. Сайко, Д.И. Фельдштейна и др. Так, по мнению Э.В. Сайко, «в психологии проблема развития объективно выступает как кардинальная; одна из самых сложных, и при всем огромном внимании, в частности, в психологии, и серьезных разработках она сохраняет свою актуальность» [9, С. 3].

Воспитанию культуры умственного труда магистрантов, ее воздействию на формирование компетентности и профессионализма посвящены исследования Е.В. Бондаревской, Ю.В. Варданян, И.А. Зимней, Н.В. Кузовлевой, В.В. Серикова и др., которые рассматривают данный феномен как важнейший компонент формирования специалиста-исследователя в педагогическом процессе высшего профессионального образования. По мнению Н.В. Кузовлевой, данный феномен определяется «как сложное интегративное интеллектуальное качество личности, выражающееся в устойчивой познавательной мотивации, глубине мышления, креативности» [5, С. 40].

Ключевая проблема современной профессиональной подготовки педагогов и психологов нового поколения – модернизация специального образования, в частности, сопровождение лиц с нарушением в развитии исследуется в работах М.Ю. Забродина, О.И. Кукушкиной, Г.И. Лазарева, Н.Н. Малофеева, А.А. Марголис, И.Д. Шматко и др. По мнению Н.Н. Малофеева, И.Д. Шматко, «роль учебных заведений состоит в том, чтобы на практике отрабатывать различные модели педагогических систем, оценивать их эффективность и предлагать вузовскому сообществу» [8, С. 72].

В качестве важнейшего фактора формирования профессионализма, личностно-профессиональных компетенций и благополучия обучающихся в магистратуре ученые сегодня рассматривают психологически безопасную образовательную среду вуза. Так, И.А. Баева, И.В. Гайдамашко, А.А. Деркач, Е.М. Климова, Н.В. Соловьева, считают, что «психологическая безопасность в образовательных организациях обеспечивает качество подготовки профессионалов новой формации, устойчивых к социальным и организационным изменениям, способных работать в ситуации различной степени неопределенности» [4, С. 112].

Адаптация и трудности адаптации магистрантов к обучению в педвузе отражены в исследованиях М.В. Аксенова, Н.А. Ермаченко, О.В. Зайцевой, С.В. Соколовой, С.А. Руновой, Л.Ю. Монаховой и др. Ученые отмечают, что трудности в адаптации магистрантов связаны с тем, что специалисты по истории, экономики, философии, будучи магистрантами педвуза, не знакомы с новыми для них условиями данной образовательной среды и требованиями профессии. Они испытывают трудности в освоении понятийного аппарата науки, содержании психолого-педагогических дисциплин, в выборе темы научного исследования, процессе прохождения производственной и исследовательской практики.

Концептуальные идеи подготовки магистрантов к исследовательской деятельности, формирования исследовательских умений и компетенций в условиях цифровой образовательной среды представлены в трудах Е.А. Гребенниковой, А.А. Губайдуллина, О.О. Горшковой, Г.А. Игнатьевой, И.В. Роберт, Э.К. Самерхановой, Е.М. Тимофеевой и др. Авторы убеждены, что повышение эффективности научно-исследовательской деятельности во многом зависит от организации развивающей образовательной среды, использования информационных и цифровых технологий, развития партнерских отношений между вузами, создания психологических условий в вузе, направленных на «диалог и совместный творческий поиск обучающихся в профессиональных событийных общностях, в которых развивается способность к саморазвитию» [2, С. 12].

Актуальность проблемы сохранения и укрепления проблемы психологического здоровья будущего специалиста в условиях образовательного пространства педвуза глубоко обосновывается в исследованиях И.А. Баевой, И.В. Дубровиной, О.В. Лебедевой, В.Э. Пахальяна, В.В. Семикина, В.И. Слободчикова, Ю.И. Родина, О.В. Хухлаевой и др. Ученые отмечают, что исследование данной проблемы направлено на «предупреждение нервно-психических перегрузок педагогов, борьбу со стрессом, возникающим в условиях чрезвычайных эмоционально-личностных перегрузок; предупреждение синдрома эмоционального выгорания современного педагога» [7, С. 5].

Таким образом, в условиях современной трансформации российской системы психолого-педагогического образования указанные многочисленные исследования представляют научный базис для понимания сущности профессиональной подготовки будущих специалистов; в них рассматриваются и решаются проблемы формирования психолого-педагогических

знаний, умений и навыков, компетенций и компетентностей, необходимых в дальнейшей самостоятельной педагогической деятельности. Однако именно содержание образования сегодня представляется исследователям «наиболее слабым звеном в решении современных проблем в системе как общего, так и профессионального образования» [2, С. 15].

Анализ концептуальных основ исследования различных научных направлений профессиональной подготовки обучающихся в магистратуре позволяет сделать вывод о том, что качество социально-профессиональной подготовки будущих педагогов и психологов во многом зависит от переосмысления парадигмы и содержания психолого-педагогического образования, новых стратегий его развития, сочетания теоретической и практической подготовки, а также условий образовательной среды педвуза, которая способствует развитию личности и профессиональной компетентности будущего специалиста, его «осознанной активности, желания реализовать свой личностный потенциал достижения, выбора, жизнестойкости; потребности быть успешным в выбранной профессиональной деятельности» [6, С. 715]. Именно в данном контексте В.И. Богословский, В.В. Лаптев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына раскрывают сущность организации сопровождения магистранта в высшей школе, рассматривая данный процесс как «особую форму помощи в непрерывном образовании взрослых и взаимодействия магистранта как субъекта образовательного процесса с педагогом-наставником (тьютором, андрагогом)» [3].

Исходя из этого, один из ведущих участников программы модернизации высшего педобразования в России – коллектив Мининского университета успешно реализует такие стратегические инициативы-проекты как: «Вход в профессию», «Педагог будущего», Партнерство без границ», «Цифровая педагогика», «Вуз социальных инициатив», «Подготовка дефектолога нового поколения».

В контексте реализации этих проектов одной из ключевых проблем в деятельности Мининского университета является обеспечение качества образования и потребности личности в непрерывном обучении в соответствие с современными требованиями образовательных стандартов. При этом одной из приоритетнейших задач выступает подготовка таких кадров как специальный психолог «дефектолог нового поколения», который владеет уникальными знаниями, специальными средствами психолого-педагогического сопровождения лиц с ограниченными возможностями здоровья.

Выводы. Таким образом, магистратура, являясь второй ступенью высшего образования, на основе развития у обучающегося способности к научному мышлению, научно-исследовательскому творчеству, к самостоятельному освоению новых сфер профессиональной деятельности дает возможность формирования нового уровня образованности, профессиональной и личностной зрелости, профессиональной компетентности и профессиональной идентичности. Как показали результаты исследования, вся эта многогранная деятельность педагогического коллектива Мининского университета способствует подготовке педагога-исследователя, психолога-исследователя, учителя нового типа, который не просто передает знания обучающимся, увлекает их наукой, воспитывает личность, раскрывает индивидуальность, способствует формированию субъекта собственной жизнедеятельности, но, главное, мотивирует к педагогической деятельности, к достижению ее эффективных результатов, их обобщению на высоком научном уровне и прогнозированию траектории собственного профессионального роста и развития.

Литература:

1. Атлас новых профессий: Ваш навигатор по рынку труда будущего. – URL: https://new.atlas100.ru/ (дата обращения: 02.12.2025)

2. Игнатьева, Г.А. Рефлексивно-персонализированная модель формирования педагогической позиции наставника по развитию / Г.А. Игнатьева, А.В. Гришина, Э.К. Самерханова, О.В. Тулупова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 4. – 12 с. – DOI: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2022-10-4-12

3. Интеграционные процессы и гуманитарные технологии: междисциплинарный аспект исследования научного образования в европейских университетах: науч.-метод. материалы / В.И. Богословский, В.В. Лаптев, С.А. Писарева, А.П. Тряпицына. – Санкт-Петербург: Книжный Дом, 2007. – 272 с.

4. Климова, Е.М. Психологическая безопасность образовательной среды вуза как основа формирования профессионалов / Е.М. Климова, И.В. Гайдамашко // Теоретические и экспериментальные исследования. – 2023. – Т. 16. – № 4. – С. 90-103

5. Кузовлева, Н.В. Воспитание культуры умственного труда: автореф. дис. … д-ра пед. наук: 13.00.08 / Н.В. Кузовлева. – Орел, 2016. – 48 с.

6. Лебедева, О.В. Обучение в магистратуре: необходимость психолого-педагогического сопровождения / О.В. Лебедева, Ф.В. Повшедная, К.Р. Лебедев // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 713-716

7. Лебедева, О.В. Психологическое здоровье будущего педагога в образовательном пространстве педагогического вуза: автореф. дис. … д-ра псих. наук: 19.00.07 / О.В. Лебедева. – Рязань, 2021. – 47 с.

8. Малофеев, Н.Н. Базовые модели интегрированного обучения / Н.Н. Малофеев, И.Д. Шматко // Дефектология. – 2008. – № 1. – С. 71-78

9. Сайко, Э.В. Развитие и саморазвитие человека в пространстве – времени его взросления / Э.В. Сайко // Мир психологии. – 2019. – № 4(100). – С. 3-10

10. Федеральный закон от 19 декабря 2023 г. № 618-ФЗ «О внесении изменений в Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации». – URL: https://rg.ru/documents/2023/12/22/document-618-fz-ob-obrazovanii.html (дата обращения: 09.12.2025)

УДК 159.9
кандидат психологических наук, доцент Лупенко Наталья Николаевна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент, заведующая кафедрой психологии личности и общей психологии Удачина Полина Юрьевна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

ОТНОШЕНИЯ С ОТЦОМ КАК ФАКТОР, ОПОСРЕДУЮЩИЙ ФОРМИРОВАНИЕ ТИПА ПРИВЯЗАННОСТИ ЖЕНЩИНЫ К ПАРТНЕРУ

Аннотация. В статье рассматриваются особенности связи отношений женщины с отцом с ее отношениями с партнером. В частности, уделяется особое внимание сформированному типу привязанности женщины к романтическому партнеру, опосредованного типом ее привязанности к отцу. Актуальность темы исследования объясняется интересом современной психологии к механизмам передачи моделей эмоциональной близости и доверия. Отмечается, что именно фигура отца играет ключевую роль в формировании у девочки представлений о мужчинах, о способах выстраивания отношений с партнером, специфике общения с ним и т.д. Кроме того, исследование закономерностей влияния отцовско-дочерних отношений на последующее партнерское взаимодействие позволяет глубже понять механизмы межличностного общения, что может способствовать выстраиванию более конструктивного общения с партнером у женщин. Целью исследования становится определение связей между особенностями отношения женщины с отцом и особенностями ее отношения с мужчиной, с которым она состоит в устойчивых романтических отношениях, а также с типом привязанности к нему. В качестве методик исследования были использованы тест «Родителей оценивают дети» И.А. Фурманова, тест типа привязанности Э. Чен, тест диагностики межличностных отношений Т. Лири. Выборку исследования составили 70 женщин в возрасте от 19 до 44 лет. В ходе исследования была подтверждена гипотеза о наличии связи между особенностями отношений женщины с отцом, стилями отцовского воспитания дочери и особенностями ее отношения с мужчиной, с которым она состоит в устойчивых отношениях, а также с типом привязанности к нему. Дополнительно был сделан вывод о том, что женщины с более сформированной надежной привязанностью к отцу чаще формируют надежный тип привязанности к партнеру.

Ключевые слова: привязанность, тип привязанности, отцовско-дочерние отношения, отношения с партнером, семья, романтическая привязанность, феномен отцовства.

Annotation. The article examines the peculiarities of the influence of a woman's relationship with her father on the formation of her relationship with her partner. In particular, special attention is paid to the formation of a woman's type of attachment to a romantic partner, mediated by the type of her attachment to her father. The relevance of the research topic is explained by the interest of modern psychology in the mechanisms of transmission of models of emotional intimacy and trust. It is noted that it is the father figure that plays a key role in the formation of a girl's ideas about men, about ways to build relationships with a partner, the specifics of communication with him, etc. In addition, the study of the patterns of the influence of father-daughter relations on subsequent partnership interaction allows for a deeper understanding of the mechanisms of interpersonal communication, which can contribute to building more constructive communication with a partner in women. The purpose of the study is to determine the relationship between the characteristics of a woman's relationship with her father and the characteristics of her relationship with a man with whom she is in a stable romantic relationship, as well as the type of attachment to him. The test «Parents are evaluated by children» by I.A. was used as research methods. Furmanova, E. Chen's attachment type test, T. Leary's interpersonal relationship diagnostic test. The study sample consisted of 70 women aged 19 to 44 years. The study confirmed the hypothesis that there is a connection between the characteristics of a woman's relationship with her father and the type of her attachment to a man. Additionally, it was concluded that women with a more formed reliable attachment to their father are more likely to form a reliable type of attachment to their partner.

Key words: type of attachment, attachment, father-daughter relationship, relationship with partner, family, romantic attachment, phenomenon of fatherhood.

Введение. В жизни ребенка родительские фигуры играют особую роль: они выступают своеобразным ориентиром для взрослого, который опирается на родительские модели поведения при выстраивании межличностных отношений с другими людьми. Для девочки же особую роль в жизни играет отец, который становится для нее наставником и защитником [1]. В жизни дочери он чаще всего становится первой мужской фигурой, которая задает ориентиры восприятия мужского пола, оказывает влияние на формирование ожиданий от партнерства и брака [2, С. 11]. Иначе говоря, именно фигура отца и отношения с ним становятся для девочки «фундаментом» ее представлений о романтических взаимоотношениях [5, С. 4].

Согласно теории привязанности Дж. Боулби, отец, как и мать, выступает для ребенка, для дочери, «фигурой заботы», поэтому при взаимодействии с отцом девочка может сформировать первые установки о надежности партнера, ожидания о его доступности для общения и взаимодействия, а также определить модель эмоционального реагирования в различных случаях, которые она может перенести во взрослый возраст [3]. В этой связи становится актуальным исследование связей между особенностями отношения женщины с отцом, стилем отцовского воспитания дочери и формированием типа ее привязанности к партнеру, где тип привязанности к отцу может выступать фактором, опосредующим особенности формирования надежной или ненадежной привязанности к мужчине, а также особенности отношений женщины с партнером. В рамках исследования выдвигается гипотеза о наличии этой связи.

В качестве специализированных методик исследования были выбраны следующие:

1) Опросник И.А. Фурманова «Родителей оценивают дети» (РОД).

2) Тест типа привязанности Э. Чен в адаптации Е.Н. Кротовой.

3) Тест диагностики межличностных отношений Т. Лири в адаптации Л.Н. Собчик.

Выборку исследования составили 70 женщин в возрасте от 19 до 44 лет, находящиеся в официальном браке или в устойчивых партнерских отношениях длительностью не менее 1 года.

Процедура проведения эмпирического исследования заключалась в последовательном предъявлении испытуемым комплекса методик. Женщинам было предложено заполнить все анкеты, за исключением теста «РОД», дважды, оценив сначала особенности своих отношений с отцом (в этом случае им предлагалось пройти ещё и тест «РОД»), а затем – отношения с мужчиной: мужем или романтическим партнером.

Изложение основного материала статьи. Для выявления особенностей взаимоотношений с отцом и определения стиля воспитания женщинам было предложено пройти тест «РОД». Полученные результаты отражены в таблице 1.

Таблица 1

Отличительные черты стиля воспитания, применяющегося отцами по отношению к своим дочерям

Наименование шкалы		Среднее значение	Стандартное отклонение
Шкалы диагностики негармоничного воспитания	Гиперпротекция (Г+)	3,45	2,01
	Гипопротекция (Г-)	3,73	2,04
	Потворствование (У+)	4,85	2,14
	Игнорирование потребностей ребенка (У-)	0,94	1,19
	Чрезмерность требований-обязанностей (Т+)	1,90	1,15
	Недостаточность требований-обязанностей (Т-)	1,23	1,00
	Чрезмерность требований-запретов (З+)	1,86	1,31
	Недостаточность требований-запретов (З-)	3,28	1,15
	Чрезмерность санкций (С+)	1,06	1,40
	Минимальность санкций (С-)	2,82	1,27
	Неустойчивость стиля воспитания (Н)	2,10	1,54
Психологические причины отклонений в семейном воспитании	Расширение сферы родительских чувств (РРЧ)	3,00	1,66
	Предпочтение в подростке детских качеств (ПДК)	1,08	1,13
	Воспитательная неуверенность родителя (ВН)	1,61	1,26
	Фобия утраты ребенка (ФУ)	2,86	2,33
	Неразвитость родительских чувств (НРЧ)	2,25	2,55
	Проекция на ребенка собственных качеств (ПНК)	1,48	1,23
	Вынесение конфликта в сферу воспитания (ВК)	1,63	1,40

На основании полученных данных можно увидеть, что женщины, принявшие участие в исследовании, воспитывались преимущественно доброжелательными, заботливыми отцами. Так, наиболее ярко респонденты отмечают, что отцы были склонны к потворствованию (4,85) всем желаниям дочерей, проявляли недостаточность требований-запретов (3,28), демонстрировали минимальность санкций (2,82). Интересно отметить, что женщины приблизительно в равной степени отмечали у отцов склонность к гиперпротекции (3,45) и гипопротекции (3,73), что наряду с более детальным рассмотрением анкет и анализом конкретных ответов респонденток на вопросы можно объяснить не игнорированием потребностей ребенка (что подтверждается и результатами, полученными по соответствующей шкале), а частым отсутствием отца дома в связи с его трудовой деятельностью, в результате чего дочерям больше внимания уделяла мать, а отец подключался к более активному взаимодействию при возникновении каких-либо трудностей и проблем у дочери помогая их решать. Вместе с тем по возможности отцы старались не только уделять дочерям внимание, но и баловать их, тем самым не только выражая свою любовь к ним, но и определенным образом «компенсируя» свое отсутствие.

При этом среди психологических причин отклонений в воспитании со стороны отца женщины чаще всего отмечают расширение сферы родительских чувств (3,00). При этом в ходе детального рассмотрения анкет и общения с женщинами можно сделать вывод, что в более взрослом возрасте, начиная с подросткового, отцы чаще относятся к дочерям не просто как к ребенку, а как к другу. Многие отцы стараются откровенно разговаривать с дочерями, в том числе поднимают сложные и волнующие темы, чтобы научить их распознавать опасности, исходящие от окружающих людей и окружающей реальности, излишне опекают их, когда девочки влюбляются, впервые вступают в серьезные отношения или в отношения с «недостойным», по мнению отца, партнером и т.д.

Для определения особенностей межличностных отношений женщин с отцом и партнером был использован тест Т. Лири. Ознакомиться с полученными результатами можно в Таблице 2.

Таблица 2

Особенности восприятия образа отца и образа партнера

Наименование шкалы	Характеристика отца		Характеристика партнера		t-критерий Стьюдента
	Среднее значение	Станд. отклонение	Среднее значение	Станд. отклонение	
Властный (I)	5,76	3,56	5,17	3,55	6,5, p≤0,01
Независимый (II)	4,08	2,75	3,79	2,90	1, p≤0,01
Агрессивный (III)	3,83	2,76	3,45	2,22	1,3, p≤0,01
Недоверчивый (IV)	3,48	2,73	3,03	2,77	1,4, p≤0,01
Покорный (V)	3,07	2,43	3,44	2,39	1,2, p≤0,01
Зависимый (VI)	2,99	2,28	3,15	2,14	0,9, p≤0,01
Сотрудничающий (VII)	3,85	2,75	4,59	2,93	2,3, p≤0,01
Великодушный (VIII)	4,38	3,06	5,08	3,75	1,7, p≤0,01
Доминирование	4,09	7,08	3,81	5,19	0,4, p≤0,01
Дружелюбие	-0,12	6,86	1,63	6,91	1,5, p≤0,01

Примечание: жирным в таблице отмечены коэффициенты, подтверждающие наличие статистически значимых отличий

Полученные данные позволяют обратить внимание на то, что характеристики стилей отношения отца и партнера у женщин оказываются схожими, на основании чего можно сделать вывод, что женщины, вступая в устойчивые партнерские отношения с мужчиной, чаще выбирают партнера, обладающего некоторым сходством с ее отцом. Подобный вывод соотносится с аналогичными выводами других исследователей, включая, например, Е.Ю. Трошину, которая отмечает, что отец, а также межличностные отношения с ним, выступают обычно своеобразным эталоном мужчины, опосредуют особенности выбора партнера; при этом женщина с надежной привязанностью к отцу чаще будет выбирать партнера, обладающими схожими с отцом чертами, в то время как женщина со сформированной ненадежной привязанностью будет стремиться выбрать партнера, не похожего на отца, но это не всегда удается осуществить. Кроме того, автор отмечает, что

часто женщины, воспитанные отвергающим отцом и мужем, выбирают недоступных, холодных, отвергающих партнеров, несмотря на свое желание выбрать для отношений мужчину, являющегося противоположностью отцу, что говорит о повторении семейных паттернов [6, С. 20].

Вместе с тем можно обратить внимание на единственное статистически значимое различие между восприятием женщиной отца и партнера, обнаруженным по шкале властности (t=6,5, p≤0,01). В данном случае можно говорить о том, что партнер воспринимается женщинами как менее авторитарный, чем отец. Это различие можно объяснить тем, что респондентки чаще описывали свою семью как традиционную, где мужчина выполнял роль главы семьи, что позволяло ему принимать многие решения единолично. В этой связи по отношению к отцу у женщин развилось доверие и уважение к его авторитету, приводящее к нежеланию оспаривать его решения, к своеобразной «субординации». В это же время в отношениях с партнером, несмотря на уважение к нему, женщина занимает позицию равноправного партнера и чаще дает ему советы, подключается к принятию решений и т.д.

Для определения особенностей привязанности к отцу и партнеру был использован опросник Э. Чен. Полученные результаты отображены в Таблице 3.

Таблица 3

Особенности привязанности женщины к отцу и партнеру

Наименование шкалы	Характеристика отца		Характеристика партнера		t-критерий Стьюдента
	Среднее значение	Станд. отклонение	Среднее значение	Станд. отклонение	
Уровень ненадежности привязанности	9,80	4,34	8,38	2,75	2,7, p≤0,01
Уровень надежности привязанности	14,24	3,91	9,18	2,65	8,2, p≤0,01
Тип ненадежной привязанности: тревожный тип	11,89	4,08	9,39	2,76	5,4, p≤0,01
Тип ненадежной привязанности: избегающий тип	12,11	4,08	8,79	2,80	6,6, p≤0,01

Примечание: жирным в таблице отмечены коэффициенты, подтверждающие наличие статистически значимых отличий

Можно обратить внимание на то, что статистически значимые различия обнаруживаются по всем шкалам теста, что говорит о различии типов привязанности к отцу и партнеру. Можно обратить внимание на то, что наиболее значимые различия обнаруживаются по шкале надежности привязанности (t=8,2, p≤0,01): так, привязанность к отцу у женщин является более надежной, чем к партнеру, что говорит о выстраивании между отцом и дочерью в целом более доверительных, устойчивых отношений, где отец выступает для дочери защитником, безопасным значимым Другим. Можно объяснять данные различия как особенностями отношений с партнером, так и «стажем» отношений с мужчиной. Можно также отметить, что тенденция к формированию надежной привязанности к партнеру является выраженной.

Наименьшие различия обнаруживаются по шкале ненадежной привязанности (t=2,7, p≤0,01). Это позволяет говорить о том, что женщины с более высокими баллами по данной шкале, характеризующие свою привязанность к отцу как надежную, демонстрируют относительно схожие значения и по отношению к партнеру.

Для выявления связей между стилем воспитания со стороны отца и особенностями общения с партнером и выстраивания отношений с ним был проведен корреляционный анализ, результаты которого отражены в таблице 4. Следует отметить, что часть шкал, в которых не были обнаружены значимые связи, в таблице опущена.

Таблица 4

Связи стиля отцовского воспитания с типом отношений с партнером у женщин

	Тест диагностики межличностных отношений Т. Лири (описание партнера)					
РОД	Властный	Недоверч.	Покорный	Зависимый	Сотруднич.	Великодушн.
Г+	**0,311**	**0,342**	0,277	0,293	0,253	0,118
Н	0,180	**0,340**	0,213	**0,363**	**0,313**	0,251
РРЧ	0,206	**0,331**	0,276	**0,344**	0,138	-0,032
ПДК	0,046	0,232	**0,361**	**0,342**	0,231	0,204
ВН	0,044	0,171	**0,319**	0,277	0,281	0,065
ФУ	0,095	0,186	**0,433**	0,273	0,134	0,044
ПНК	0,086	0,201	**0,331**	0,037	0,071	0,013
ВК	0,197	0,268	0,296	**0,349**	0,260	**0,317**

Примечание: жирным в таблице отмечены связи, значимые при p≤0,05

На основании данных, представленных в таблице, можно сделать несколько выводов о наличии связей, характеризующих особенности отношений с партнером, и о стиле отцовского воспитания у женщин. Так, можно отметить, что женщины, воспитанные отцом, склонным к гиперпротекции, чаще выбирают более властных партнеров (0,311, p≤0,05). Женщины, отмечающие у своих партнеров недоверчивость, подозрительность, критицизм, в детстве сталкивались с неустойчивостью стиля отцовского воспитания (0,340, p≤0,05), в частности, отец мог проявлять по отношению к дочери строгость (0,342, p≤0,05), расширение сферы родительских чувств (0,331, p≤0,05). Последнее можно объяснить ранее упомянутым фактом того, что отцы, стремясь защитить дочерей, могли обсуждать с ними возможные опасности, способы распознавания «плохих» и «хороших» окружающих, в т.ч. мужчин, что могло поспособствовать выбору женщиной такого же скептически настроенного, недоверчивого партнера.

Аналогичные положительные связи обнаруживаются между покорностью партнера и такими особенностями отцовского воспитания как предпочтение в дочери-подростке детских качеств (0,361, p≤0,05), воспитательная неуверенность отца (0,319, p≤0,05), фобия утраты ребенка (0,433, p≤0,05) и проекция на ребенка собственных качеств (0,331, p≤0,05). Данные связи можно объяснить тем, что женщины, воспитанные тревожным, робким, застенчивым отцом,

склонным к рефлексии и инфантилизму, чаще выбирают схожих партнеров, отличающихся неудовлетворенностью собой, низкой самооценкой и т.д.

Такая характеристика партнера как зависимость положительно коррелирует с такими особенностями отцовского воспитания, с которыми сталкивалась женщина, как неустойчивость стиля воспитания (0,363, p≤0,05), расширение сферы родительских чувств (0,344, p≤0,05), предпочтение в дочери детских качеств (0,342, p≤0,05) и вынесение конфликта в сферу воспитания (0,349, p≤0,05). Данные связи можно объяснить тем, что женщина, выбирающая партнера, которому часто требуется помощь окружающих, с невысокими лидерскими качествами, занимающего ведомое положение в паре, часто могла наблюдать схожее поведение со стороны отца, испытывающего трудности со смирением с взрослением дочери, проецирующего на него свои отрицательные качества и использующего воспитание дочери как повод для противостояния с супругой.

Выбор сотрудничающего партнера положительно коррелирует у женщин с неустойчивостью стиля воспитания отца (0,313, p≤0,05). Это можно объяснить тем, что женщина, отец которой мог колебаться в выборе стиля воспитания от жесткого авторитарного до либерального, чаще выстраивают отношения с мужчинами, склонными к компромиссам, способными менять свое мнение, в том числе под воздействием мнения окружающих [4, С. 143].

Такая черта партнера как великодушие положительно связана с вынесением отцом женщины конфликта в сферу воспитания (0,317, p≤0,05). Данную связь можно объяснить тем, что матери женщин, уделяющие больше времени воспитанию дочерей, чаще сталкиваются с «противостоянием» с их отцами в связи с большей мягкостью отцов (что соотносится со сделанным ранее наблюдением о том, что отцы многих респонденток старались баловать их, «компенсируя» нехватку внимания, которое они могут уделить дочерям), что могло провоцировать конфликты в межличностных отношениях родителей и противоположным действиям и решениям супругов в воспитательных вопросах. В будущем девочки, сталкивающиеся с подобным отношением, могут выбирать партнеров, отличающихся добросердечностью к ним, стремлению к идеализации и гармонизации межличностных отношений, готовностью помогать женщине, заботиться о ней, что демонстрирует сходства качеств отца и партнера по отношению к женщине.

Для определения наличия связей между типами привязанности женщины к отцу и партнеру был проведен корреляционный анализ, позволивший выявить статистически значимые связи. Ознакомиться с результатами можно в Таблице 5.

Таблица 5

Связь типов привязанности женщины к отцу и партнеру

Методика		**Тип привязанности женщины к партнеру (тест Э. Чен)**			
		Уровень ненадежности привязанности	**Уровень надежности привязанности**	**Тревожный тип**	**Избегающий тип**
Тип привязанности к отцу (тест Э. Чен)	Уровень ненадежности привязанности	**0,718**	-0,187	0,117	-0,117
	Уровень надежности привязанности	-0,108	**0,557**	-0,179	0,179
	Тревожный тип	0,221	-0,126	**0,628**	**-0,628**
	Избегающий тип	-0,221	0,126	**-0,628**	**0,628**

Примечание: жирным в таблице отмечены связи, значимые при p≤0,05

Полученные результаты позволяют обратить внимание на то, что обнаруживается прямая связь между уровнями ненадежной привязанности к отцу и партнеру (0,718, p≤0,05), надежной привязанности к отцу и партнеру (0,557, p≤0,05), а также типами ненадежной привязанности – тревожной и избегающей.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что гипотеза исследования подтвердилась: существует связь между особенностями отношения женщины с отцом, стилями отцовского воспитания дочери и особенностями ее отношения с мужчиной, с которым она состоит в устойчивых романтических отношениях, а также с типом привязанности к нему. Доказано, что существует прямая связь между формированием как надежной, так и ненадежной привязанности у женщин по отношению к отцу и партнеру. Это позволяет предполагать, что женщины со сформированной надежной привязанностью к отцу чаще создают отношения, в которых формируют надежную привязанность к партнеру, и наоборот: женщины, воспитывающиеся отцом, к которому сформировался ненадежный тип привязанности, чаще сталкиваются в отношениях с мужчиной с подобным отвергающим или избегающим отношением и формируют ненадежную привязанность к партнеру.

Результаты, полученные в ходе исследования, могут представлять не только теоретический, но и практический интерес и использоваться при семейном консультировании для диагностики и коррекции проблем в партнерских отношениях, а также в просветительской, консультативной, образовательной работе, направленной на укрепление родительских отцовских компетенций при общении с дочерями.

Литература:

1. Галимзянова, М.В. Роль опыта детства в формировании ролевых ожиданий в браке / М.В. Галимзянова, П.М. Касьяник // КиберЛенинка: науч. электрон. б-ка. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/rol-opyta-detstva-v-formirovanii-rolevyh-ozhidaniy-v-brake (дата обращения: 15.08.2025)

2. Евсеенкова, Ю.В. Отцовство как психологический фактор развития личности: автореф. дис. … канд. псих. наук: 19.00.01 / Ю.В. Евсеенкова. – Новосибирск, 2006. – 34 с.

3. Куницына, В.Н. Воспроизведение типов привязанности в отношениях с близкими людьми / В.Н. Куницына, Т.В. Казанцева // КиберЛенинка: науч. электрон. б-ка. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/vosproizvedenie-tipov-privyazannosti-v-otnosheniyah-s-blizkimi-lyudmi (дата обращения: 11.08.2025)

4. Минеева, О.А. Семейные паттерны в зеркале внутренней метафоры / О.А. Минеева // Московский психотерапевтический журнал. – 2002. – № 3. – С. 142-152

5. Прилепских, О.С. Образ отца как детерминанта развития представлений о будущем супруге у девушек: автореф. дис. … канд. псих. наук: 19.00.13 / О.С. Прилепских. – Ставрополь, 2005. – 24 с.

6. Трошина, Е.Ю. Образы родителей как фактор детерминации и развития супружеских отношений мужчин и женщин: автореф. дис. … канд. псих. наук: 19.00.05 / Е.Ю. Трошина. – Курск, 2010. – 28 с.

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, преподаватель Маклачков Егор Александрович
Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
курсант Латуга Анвер Сайядович
Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург);
курсант Таратухин Никита Алексеевич
Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии Российской Федерации (г. Санкт-Петербург)

ЖИЗНЕННЫЙ СТИЛЬ КАК СПОСОБ КОНСТРУКТИВНОЙ АДАПТАЦИИ

Аннотация. В статье рассматривается влияние жизненного стиля военнослужащих на построение адекватного поведения в сложных условиях профессиональной и служебной деятельности. Затрагивается актуальная проблема переработки опыта, полученного в экстремальной ситуации. Проводится анализ истоков научных исследований жизненного стиля с позиции А. Адлера и Э. Фромма. Выделены основные типы жизненного стиля и препятствия в достижении цели. Отдельно представлена основная причина возникновения вооруженных конфликтов, заключенная в деформации социальной среды и искажении экзистенциальных потребностей. Проведен краткий обзор источников, снижающих эффективность оказания психологической реабилитации и коррекции. Уделено внимание преодолению стресс-факторов боевой обстановки посредством использования ведущих характеристик жизненного стиля. Проведено психодиагностическое исследование участников специальной военной операции после возвращения в пункт постоянной дисклокации. В ходе изучения выявлены военнослужащие, испытывающие психоэмоциональное напряжение, не в полной мере выработавшие свой устойчивый жизненный стиль. Для своевременного реагирования даны рекомендации должностным лицам подразделения.

Ключевые слова: жизненный стиль, военнослужащие, боевые действия, адаптация, боевой стресс, опыт, служебная деятельность.

Annotation. The article examines the influence of the life style of military personnel on the construction of adequate behavior in difficult conditions of professional and service activities. The urgent problem of processing experience gained in an extreme situation is touched upon. An analysis of the origins of scientific research of life style is carried out from the position of A. Adler and E. Fromm. The main types of life style and obstacles to achieving the goal are highlighted. The main cause of armed conflicts is presented separately, consisting in the deformation of the social environment and the distortion of existential needs. A brief review of sources that reduce the effectiveness of psychological rehabilitation and correction was carried out. Attention is paid to overcoming the stress factors of the combat situation through the use of leading characteristics of life style. A psychodiagnostic study of the participants in a special military operation after returning to a permanent location point was carried out. In the course of the study, military personnel experiencing psycho-emotional stress were identified who did not fully develop their stable life style. For timely response, recommendations are given to department officials.

Key words: lifestyle, military personnel, combat operations, adaptation, combat stress, experience, service activities.

Введение. Проведение специальной военной операции затронуло и раскрыло значительный потенциал нашей страны, который стал заметным в достаточно непростой ситуации мировой геополитики. Скрытым резервом стал человеческий ресурс, который отражается в самоотверженной защите родины, населения и культурных ценностей. Во многом это зависит от качественной подготовки и профессионализма военнослужащих силовых структур, выполняющих служебно-боевые задачи в ситуациях риска для жизни и здоровья. Вместе с тем, еще более важное значение приобретает адаптация участников специальной военной операции к повседневным условиям жизнедеятельности. Это достаточно сложный и трудоемкий процесс, требующий определенной психологической перестройки [4; 6]. Особую значимость это имеет для тех, кто пережил первый или серьезный экстремальный опыт, с которым в жизни сталкиваться не приходилось. Вследствие определенных событий происходит изменение во внутреннем состоянии и личном восприятии своей роли в ситуациях, когда от принятых решений и выполненных действий зависит реализация боевой задачи, сохранение боеспособности подразделения и решение не менее значимых задач, таких как сохранение имущества мирного населения, сопровождение и доставка гуманитарных грузов, поиск пропавших без вести и т. д. При возвращении к мирной жизни происходит переоценка своих качеств и достижений. Человек вернувшийся из зоны боевых действий обладает колоссальным опытом, который нужно использовать только с положительной направленностью и не допускать отклоняющегося поведения, которое может повлечь серьезные последствия для себя и окружающих людей.

Государство уделяет очень серьезное внимание восстановлению физических качеств [9] и реабилитации, а также профориентации и трудоустройству ветеранов боевых действий [10]. При этом особняком стоит вопрос об актуализации и необходимости своевременного получения психологической помощи для дальнейшей самореализации и полноценной жизни. Во многом это будет опираться на выработанный годами жизненный стиль личности, который применялся в сложных ситуациях, учитывая прошлый опыт и помогая решать актуальные проблемы. Жизненный стиль строится на переосмыслении опыта, развитии социального интереса, обретении новых смыслов и способности к подлинным отношениям.

Изложение основного материала статьи. Жизненный стиль представляет уникальную, целостную систему устойчивых способов восприятия, мышления, чувствования и поведения, формирующуюся у человека в процессе проживания и решения трудных ситуаций. Он представляет собой индивидуальную стратегию адаптации к реальности, через которую личность осмысливает свои переживания, строит отношения с окружающими и решает проблемы [5].

Основоположником исследования жизненного стиля является Альфред Адлер, определивший его как уникальный способ адаптации человека к жизни, своеобразный план существования, который формируется в раннем детстве (примерно к 4-5 годам) и остается относительно устойчивым на протяжении всей жизни. Это является целостной системой установок, привычек и черт характера, определяющей как человек воспринимает окружающую среду и свои действия по отношению к себе и другим людям.

Адлер выделил типы жизненного стиля:

– управляющий тип характеризуется самоуверенностью и напористостью при низком социальном интересе;

– берущий тип отличается пассивностью и склонностью удовлетворять свои потребности за счет других;

– социально-полезный тип представляет собой наиболее зрелую форму жизненного стиля [2].

Адлер выявил препятствия к достижению цели, которые могут создать комплекс неполноценности. Они часто берут начало в раннем детстве, когда ребёнок сталкивается с первыми трудностями в общении и взаимодействии с окружающими. Препятствия могут быть как внешними, так и внутренними, создавая барьеры на пути к здоровому социальному развитию.

Чувство неполноценности в свою очередь формируется под влиянием различных факторов. Грубое отношение родителей, манипулирование со стороны сверстников, отсутствие поддержки коллектива в трудные моменты, сравнение с другими может привести к развитию неуверенности в себе и ощущению собственной несостоятельности. Вместе с тем по Адлеру человек может преодолеть жизненные трудности благодаря позитивной компенсации, которая проявляется в поиске и применении сил работать над своими недостатками и превращать их в достоинства.

Во многом теорию Адлера разделял Эрих Фромм, рассматривающий человеческую природу через призму социальных условий и экзистенциальных потребностей. Значительная часть исследований Фромма посвящена анализу природы войны и её влияния на общество. Он стремился понять, почему человечество, раз за разом погружается в кровавые конфликты, какие механизмы лежат в основе этого явления [13].

По Фромму основанием для начала военного конфликта является социальная среда, которая деформирует человеческую природу, что подтверждается сегодня, проводимой специальной военной операцией, причинами которой стали: угнетение мирного русскоязычного населения, усиленная милитаризация общества на Украине, совершение информационных провокаций на когнитивном, поведенческом и эмоциональном уровнях и т.д. [1].

Центральная мысль Фромма заключается в том, что человеческая природа раскрывается через взаимодействие врождённых экзистенциальных потребностей и социальных условий. Для военнослужащего это означает особую конфигурацию отношений с такими фундаментальными потребностями, как потребность в привязанности, трансценденции и идентичности. В воинском коллективе чувство принадлежности становиться мощным источником психологической устойчивости, но одновременно несёт риск растворения индивидуальности в групповой идентичности. Это может негативно отразиться на военнослужащих после возвращения из зоны боевых действий, когда решение приходиться принимать самостоятельно без опоры на старшего товарища и непосредственного командира (начальника).

При осуществлении психологического сопровождения и реабилитации ветеранов боевых действий стоит обратить внимание на желание самого человека развивать свои способности, преодолевать коммуникационные барьеры и устанавливать с окружающими умеренные доверительные отношения, укрепляя свою самооценку для своевременной реинтеграции в социуме. Стоит учесть, что самостоятельно это осуществить может далеко не каждый. Причины могут быть различны, но чаще всего встречаются следующие:

– ригидность, повышенная импульсивность, которая может преобразоваться в деструктивную агрессию;

– немотивированная тревожность, вызванная последствиями участия в боевых действиях;

– эмоциональная неустойчивость и недоверие, в том числе к ближайшему окружению и т.д. [8].

Наличие этих причин подтверждают исследования А.Г. Караяни, которые поясняют причины измененного психологического состояния военнослужащих, вернувшихся из зоны боевых действий, в особенности, испытавших сильные потрясения. Влияние различных стресс-факторов боевой обстановки, включает в себя определение «боевой стресс», представляющий: «многоуровневый процесс адаптационной активности военнослужащего при изменении боевой обстановки в условиях отсутствия или невозможности применения стереотипов боевого поведения, сопровождаемый напряжением механизмов реактивной саморегуляции и закреплением специфических приспособительных психофизиологических, когнитивных, аффективных, поведенческих и личностных изменений» [7, С. 259]. По степени адаптации военнослужащего к действиям в боевых условиях А.Г. Караяни выделил уровни боевого стресса:

– *конструктивный боевой стресс* проявляется в виде активных действий по мобилизации всех внутренних ресурсов для быстрой адаптации к непривычным условиям деятельности;

– *деструктивный боевой стресс* возникает при длительном воздействии боевых стресс-факторов и истощении внутренних ресурсов. Отражается в совершении частых ошибочных действий, повышенной раздражительности, нерешительности и тревоги;

– *боевой травматический стресс* отражает самочувствие военнослужащего при отсутствии сил на преодоление шокового, неординарного события. Снижается возможность осуществления конструктивных действий в боевой обстановке, могут быть совершены неадекватные действия по отношению к себе и сослуживцам. Это может трансформироваться в острое стрессовое расстройство;

– *посттравматический боевой стресс*, характеризуется переходом от острого стрессового расстройства в посттравматическое стрессовое расстройство, отражающее состояние военнослужащего пребывающего в гипервозбужденном или наоборот подавленном состоянии, готовом к действиям или неконтролирующим себя в обычных условиях жизнедеятельности [7, С. 259-261].

Во многом преодоление стресс-факторов боевой обстановки зависит от выработанного годами жизненного стиля и отработанным действиям после многочисленных тренировок при подготовке к выполнению служебно-боевых задач.

Одним из важных моментов подготовки военнослужащих является формирование и развитие ответственности, что обеспечивает эффективность и качественное выполнение деятельности, в том числе связанной с риском для жизни и здоровья [3; 14].

Вместе с тем необходимо учесть, что у части военнослужащих ответственность может преобразоваться в гиперболизированное состояние, которое скажется на психическом состоянии и здоровье. Неумение, а порой и недостаточная возможность должным образом отвлечься и отдохнуть может повлечь профессиональное выгорание, агрессивность и нарушение коммуникативного контакта.

Регрессивные изменения сопровождаются негативными сдвигами в личности, ведущими к нарушению её целостности, дезорганизации внутренних установок и затруднениям в социальной адаптации. Такие реакции проявляются в повышенной тревожности, агрессии, отчуждённости, потере смысла и трудностях в установлении близких контактов [6].

В то же время экстремальный опыт может стать катализатором прогрессивных изменений. В таких случаях человек не только успешно адаптируется к мирной жизни, но и переживает личностный рост: формируются новые, более зрелые качества – глубокое понимание ценности жизни, развитие эмпатии, усиление гуманистических установок, рост духовности и способности к творческому самовыражению. Личностные новообразования свидетельствуют о том, что травма, при поддержке и правильной переработке, может стать источником внутреннего развития и обретения более глубокого смысла существования.

Специфика военно-профессиональной деятельности отражается в структуре отношений, где основную роль играет строгая иерархия. Военнослужащие привыкают к необходимости быстрого принятия решений в условиях стресса, несут ответственность не только за себя, но и за жизни других людей. Их деятельность подчинена жёсткому распорядку и дисциплине. Социальная составляющая стиля жизни создаёт особую систему ценностей и коммуникации.

Перед подготовкой к выполнению служебно-боевых задач военнослужащими войск национальной гвардии Российской Федерации предварительно проводиться психологическая подготовка и сопровождение для своевременного оказания консультативной помощи в ходе индивидуальной и групповой работы. При этом не менее важной является работа при прибытии военнослужащих в пункт постоянной дисклокации [11; 12]. По этой причине в целях организации

психологического сопровождения и определения военнослужащих, нуждающихся медико-психологической реабилитации после возвращения из зоны специальной военной операции проведено изучение ведущих характеристик жизненного стиля с использованием методики ИТО 2+ и краткой беседы. Военнослужащие войск национальной гвардии осуществляли охрану общественного порядка и обеспечение общественной безопасности в городах и населенных пунктах, оказывали помощь мирному населению. В исследовании приняли участие 40 военнослужащих. В ходе индивидуальной беседы было уточнено с какими проблемами бытового характера пришлось столкнуться; что было самым трудным при выполнении профессиональной и служебной деятельности; какой положительный опыт был получен и что можно порекомендовать военнослужащим, готовящимся к выполнению задач в зоне проведения специальной военной операции.

При анализе результатов методики ИТО 2+ были выбраны ведущие качества, используемые в качестве адаптации, такие как: лидерство, агрессия, социабельность, компромиссность, конформизм (Таблица 1).

Таблица 1

Результаты изучения характеристик жизненного стиля у военнослужащих (%)

Показатели	Низкий	Средний	Высокий
Лидерство	12,5	52,5	35
Агрессия	-	80	20
Социабельность	25	75	-
Компромиссность	15	70	15
Конформизм	22,5	65	12,5

Полученные данные свидетельствуют о наличии проблем с построением конструктивных взаимоотношений у 25 % опрошенных, что говорит о долгой адаптации к новой, непривычной обстановке, низкой активности и неготовности устанавливать новые коммуникативные отношения и полноценно контролировать свое эмоциональное состояние.

Это подтверждается низким уровнем конформности у 22,5% военнослужащих, склонных противопоставлять свое мнение по отношению к коллективу и сохранять независимость взглядов. При выполнении нестандартных действий низкий уровень конформности может способствовать креативному подходу в решении задач и эффективному их выполнению. Вместе с тем, принимая в коллективе общие решения бытового и общественного характера, низкий уровень конформности чаще всего затягивает решение общих вопросов и порождает конфликты.

В свою очередь конфликтные отношения активизирует и низкий уровень компромиссности, который прослеживается у 15% респондентов и описывает их как людей отстаивающих свое индивидуальное мнение без опоры на достоверную информацию и мнение окружающих. Подобные взаимоотношения могут преобразоваться в неразрешенную агрессию, которая отражается на вербальном уровне и при отсутствии должных мер и на физическом уровне.

Высокий уровень агрессии выражен у 20% военнослужащих, мотивирующих это накопившейся усталостью и недостаточно выстроенными отношениями с сослуживцами.

Низкий уровень лидерства у 15% военнослужащих является нормой для подразделения и не требует серьезной коррекции. Более того при наличии большого количества лидеров в коллективе существует риск сложного принятия решения и деструктивного общения.

В ходе индивидуальных бесед выявлены проблемы во взаимоотношении военнослужащих, связанных с непривычными бытовыми условиями, накопившейся усталостью и отсутствием опыта выполнения задач в особых условиях деятельности. По итогам исследования даны рекомендации по снятию психоэмоциональной и физической усталости посредством проведения культурно-досуговых мероприятий, коррекции отклоняющегося поведения и психологической реабилитации в медицинских организациях войск национальной гвардии.

По итогам исследования можно утверждать, что военнослужащие, сумевшие выработать устойчивый жизненный стиль показали более высокие результаты в социабельности, лидерству, конформности и компромиссности как взаимосвязанные элементы целостной адаптивной стратегии.

Выводы. Жизненный стиль является одним из наиболее важных элементов адаптации к новым условиям, выполняемой деятельности, характеризующихся высоким риском для жизни и здоровья. Адаптация к обычному укладу жизни после возращения из зоны боевых действий, отражает активный процесс установления целостной системы взаимоотношений, с людьми обладая неоценимым жизненным опытом, который можно использовать как передачу своих знаний военнослужащим не обладающим такими знаниями.

В целях помощи в адаптации и современной коррекции поведения с участниками специальной военной операции проведено психодиагностическое исследование, позволившее выявить военнослужащих, нуждающихся в психологической помощи. По итогам анализа полученных результатов, выявлено, что у части военнослужащих имеются проблемы в построении конструктивного диалога с другими людьми, что было отражено в низких оценках социабельности, конформности, компромиссности и высоких показателях агрессивности. По итогам исследования даны рекомендации по восстановлению психоэмоционального состояния военнослужащих должностным лицам подразделения.

Литература:

1. Абросимов, В.В. Аргументация исторических и идеологических аспектов специальной военной операции при проведении мероприятий военно-политической работы / В.В. Абросимов, Н.С. Сидоренко, П.В. Пыкин // Актуальные проблемы военно-научных исследований. – 2024. – № 4. – С. 435-439

2. Адлер, А. Наука о жизни (возрождение психологии) / А. Адлер. – Лондон: Routledge, 2013. – 268 с.

3. Бабичев, А.М. Воспитание ответственности курсантов центров подготовки личного состава войск национальной гвардии Российской Федерации за выполнение служебно-боевых задач / А.М. Бабичев, Н.В. Ивченко, А.П. Шарухин. – Санкт-Петербург: ЛЕМА, 2025. – 87 с.

4. Вольф, К.В. Современные аспекты профессиональной адаптации военнослужащих, увольняемых в запас / К.В. Вольф, Е.А. Геронтьев // Власть. – 2024. – № 1. – С. 153-158

5. Диденко, Г.А. Описание теоретической структурно-функциональной модели взаимосвязи жизненного стиля с травматическим опытом личности / Г.А. Диденко, С.П. Ревенко // Социальные и психологические ресурсы личности в ситуации жизненных кризисов: материалы Междунар. науч.-практ. конф. – Симферополь: Ариал, 2024. – С. 23-26

6. Иванов, С.П. Психологическое сопровождение военнослужащих, участвовавших в боевых действиях: комплексный подход / С.П. Иванов // Военная мысль. – 2023. – № 5. – С. 78-89

7. Караяни, А.Г. Боевой стресс: проблемы определения и классификации / А.Г. Караяни // Вестник Московского

университета МВД России. – 2024. – № 1. – С. 254-264
8. О педагогическом мастерстве военнослужащих Росгвардии, участвующих в социальной реабилитации ветеранов боевых действий / А.А. Утюганов, А.М. Казимирович, А.А. Бакин, В.П. Сальников // Вестник Санкт-Петербургского военного института войск национальной гвардии. – 2024. – № 3. – С. 237-252
9. Официальный сайт администрации Санкт-Петербурга. Александр Беглов: Новый Центр высокотехнологичного протезирования и комплексной реабилитации станет важнейшей частью системы поддержки ветеранов СВО. – URL: https://www.gov.spb.ru/press/governor/298956/ (дата обращения: 13.12.2025)
10. Телеканал Санкт-Петербург. В Петербурге стартовала программа «Сила дела»: обучение участников СВО, желающих открыть бизнес. – URL: https://tvspb.ru/news/2025/12/11/v-peterburge-startovala-programma-sila-dela-obuchenie-dlya-uchastnikov-svo-zhelayushhih-otkryt-biznes (дата обращения: 11.12.2025)
11. Терехин, Р.А. Диагностика психологической готовности военнослужащих к выполнению служебно-боевых задач / Р.А. Терехин, В.А. Прокофьева, А.А. Утюганов. – Санкт-Петербург: Академия войск национальной гвардии, 2025. – 77 с.
12. Федосеева, И.А. Методическое сопровождение военнослужащих в процессе профессиональной подготовки / И.А. Федосеева, Р.А. Николаев // Известия Дагестанского государственного педагогического университета. Психолого-педагогические науки. – 2023. – Т. 17. – № 2. – С. 82-87
13. Фромм, Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – Москва: АСТ, 2015. – 288 с.
14. Шаповалов, И.В. Профессиональная ответственность будущих офицеров войск национальной гвардии Российской Федерации: стратегия и тактика подготовки / И.В. Шаповалов, С.Н. Сорокоумова, Ю.В. Стебайлов. – Новосибирск: Новосибирский военный ин-т им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии РФ, 2022. – 92 с.

Психология

УДК 159.923.2
кандидат психологических наук Маннанова Елена Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СПЕЦИФИКА ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА У ЛИЦ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена возрастающим интересом психологической науки к внутренним ресурсам личности, обеспечивающим ее устойчивость и успешное функционирование в условиях современного мира, характеризующегося высокой динамикой и неопределенностью. Изучение структурных взаимосвязей между личностным потенциалом и психологическим благополучием представляет особую научную и практическую ценность для разработки эффективных стратегий психологической поддержки. Работа посвящена выявлению специфических особенностей структуры личностного потенциала у людей с разным уровнем психологического благополучия. С целью проверки гипотезы о существовании качественных различий было организовано эмпирическое исследование, в котором приняли участие 60 человек в возрасте 25-40 лет. Для диагностики использовался комплекс валидных психодиагностических методик, включая тесты смысложизненных ориентаций, жизнестойкости, толерантности к неопределенности и психологического благополучия. Для обработки данных – методы математической статистики, включая сравнительный и корреляционный анализ с применением критерия Фишера. В результате было установлено, что группа респондентов с более высоким уровнем благополучия характеризуется не только количественно высокими показателями по шкалам осмысленности жизни, жизнестойкости и интернальности, но и качественно иной, более интегрированной и сложной структурой личностного потенциала, где ключевые компоненты образуют взаимосвязанный ресурсный комплекс. Обнаруженные структурные различия, в частности, значимое превосходство в количестве корреляционных связей (34,8% против 9,1%), раскрывают новые аспекты в понимании механизмов психологического благополучия. Также они открывают перспективы для разработки практических инструментов его развития через целенаправленное укрепление и интеграцию компонентов личностного потенциала. Полученные данные создают основу для построения эффективных моделей психологического сопровождения в различных социальных и профессиональных группах.
Ключевые слова: личностный потенциал; психологическое благополучие; жизнестойкость; смысложизненные ориентации; толерантность к неопределенности; локус контроля; психологическая диагностика.
Annotation. The relevance of the study is driven by the growing interest of psychological science in the internal resources of the individual that ensure their resilience and successful functioning in the conditions of the modern world, characterized by high dynamism and uncertainty. Investigating the structural interrelations between personal potential and psychological well-being holds particular scientific and practical value for developing effective psychological support strategies. This work is dedicated to identifying the specific features of the structure of personal potential in individuals with different levels of psychological well-being. To test the hypothesis about the existence of qualitative differences, an empirical study was organized, involving 60 participants aged 25-40 years. A battery of valid psychodiagnostic tools was used for assessment, including tests for life-meaning orientations, hardiness, tolerance for uncertainty, and psychological well-being. Data processing employed methods of mathematical statistics, including comparative and correlation analysis using Fisher's exact test. The results revealed that the group of respondents with a higher level of well-being is characterized not only by quantitatively higher scores on scales of life meaningfulness, hardiness, and internality but also by a qualitatively different, more integrated and complex structure of personal potential. In this structure, key components form an interconnected resource complex. The identified structural differences, particularly a significant superiority in the number of correlational links (34.8% versus 9.1%), shed new light on the understanding of the mechanisms of psychological well-being. They also open prospects for developing practical tools to foster well-being through targeted strengthening and integration of the components of personal potential. The obtained data provide a foundation for building effective models of psychological support for various social and professional groups.
Key words: personal potential; psychological well-being; resilience; life orientations; tolerance to uncertainty; locus of control; psychological diagnostics.

Введение. В контексте динамичной и неопределённой современности способность личности сохранять устойчивость становится критически важной [6; 8]. Изучение внутренних ресурсов сосредоточено на концепциях личностного потенциала и психологического благополучия. Личностный потенциал, понимаемый как интегральная характеристика зрелости и основа самодетерминации [4, С. 20-30], включает ключевые компоненты: осмысленность жизни, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, интернальность и оптимизм [6; 7]. Он помогает активно взаимодействовать со средой,

сохраняя внутренние ориентиры [5, С. 75-98].

Психологическое благополучие – многокомпонентный феномен по К. Рифф (самопринятие, позитивные отношения, автономия и др.) [3, С. 82-93], получивший развитие в отечественной науке [11, С. 95-129]. В зрелости оно тесно связано с жизнестойкостью [9, С. 328-331] и раскрывает механизмы полноценного функционирования [2, С. 9-25]. Гендерные различия проявляются в отдельных аспектах (например, автономия у мужчин, личностный рост у женщин), сглаживаясь к пожилому возрасту.

Исследования показывают, что ключевыми предикторами благополучия являются личностные и субъективные факторы (оптимизм, самоэффективность, смысложизненные ориентации и др.), влияние которых превышает роль внешних условий [10, С. 29-40]. Наиболее значимыми предикторами выступают черты «Большой пятерки»: высокая экстраверсия, сознательность, доброжелательность, открытость опыту и низкий нейротизм [12; 13]. Лица с высоким благополучием демонстрируют гармоничную саморегуляцию, внутреннюю мотивацию и устойчивость к стрессу [12; 13], в то время как низкое благополучие ассоциируется с выраженным нейротизмом, трудностями саморегуляции и сниженной стрессоустойчивостью [12; 15]. Важную роль также играют такие характеристики, как самонаправленность, кооперативность и самотрансцендентность, формирующие различные адаптационные профили [14].

Изложение основного материала статьи. Целью данного исследования стало выявление и описание структурных особенностей личностного потенциала у лиц с разным уровнем психологического благополучия.

В исследовании приняли участие 60 человек в возрасте от 25 до 40 лет (зрелый возраст). Выборка была уравнена по гендерному признаку, уровню образования, среднему доходу и социальному положению. На основе кластерного анализа по шкалам психологического благополучия выборка была разделена на две группы: группа Э1 (уровень благополучия средний и выше среднего, n=42) и группа Э2 (уровень благополучия ниже среднего, n=18).

Методы и методики. Для диагностики использовался комплекс валидизированных психодиагностических методик: шкала психологического благополучия К. Рифф (адаптация Н.Н. Лепешинского); тест смысложизненных ориентаций (СЖО) Д.А. Леонтьева; шкала удовлетворенности жизнью (ШУДЖ) Д.А. Леонтьева, Е.Н. Осина; тест жизнестойкости Д.А. Леонтьева, Е.И. Рассказовой; шкала общей толерантности к неопределенности (ШОТН) Д. Маклейна (адаптация Е.Г. Луковицкой); опросник уровня субъективного контроля (УСК) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной; тест диспозиционного оптимизма (адаптация Т.О. Гордеевой, О.А. Сычева, Е.Н. Осина); шкала общей самоэффективности (ШОС) Р. Шварцера, М. Ерусалема (адаптация В.Г. Ромека).

Для статистической обработки применялись пакеты Microsoft Excel и SPSS, включая кластерный анализ для формирования групп, t-критерий Стьюдента для сравнения средних, корреляционный анализ (Пирсон) и критерий Фишера для сравнения доли значимых связей. Сравнительный анализ выявил статистически значимые различия в степени выраженности показателей между группами, подтвержденные t-критерием Стьюдента.

Сравнительный анализ результатов показателей методики Психологического Благополучия К.Рифф в адаптации Н.Н. Лепешинского выявил значимые различия по всем шкалам (Таблица 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ показателей методики Психологического благополучия К. Рифф

Шкалы	Э1 Среднее значение	Э2 Среднее значение	t-эмп.
Позитивное отношение	68,47	55,72	5,51*** $p \leq 0,001$
Автономия	63,21	50,28	5,96*** $p \leq 0,001$
Управление средой	64,74	51,67	5,5*** $p \leq 0,001$
Личностный рост	68,05	57,67	4,74*** $p \leq 0,001$
Цели	70,81	55,33	8,15*** $p \leq 0,001$
Самопринятие	66,21	51	7,09*** $p \leq 0,001$
Психологическое благополучие	401,5	321,67	9,74***$p \leq 0,001$

**$p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$*

Данные показывают, что для респондентов первой группы более характерны доверительные отношения с окружающими, позитивная самооценка, устойчивость к внешнему давлению, самоконтроль, стремление к саморазвитию, а также наличие четких жизненных целей и смыслов. В отличие от них, респонденты второй группы менее открыты в общении, зависят от мнения окружающих, озабочены личными недостатками, испытывают трудности в организации повседневных дел, не стремятся к самореализации и ощущают отсутствие жизненной направленности.

Для выявления актуального смыслового состояния личности была использован тест смысложизненных ориентаций Д.А. Леонтьева. Различия между группами оценивались с помощью t-критерия Стьюдента.

Сравнительный анализ по методике СЖО выявил статистически значимые различия ($p \leq 0,001$) между группами по всем шкалам. Средние значения в группе Э1 (напр., Осмысленность жизни – 112,21, Цели – 35,71) достоверно выше, чем в группе Э2 (92,44 и 29,11 соответственно).

Это свидетельствует, что респонденты первой группы воспринимают свою жизнь как более осмысленную и целенаправленную, имеют четкие ориентиры на будущее, проявляют интерес к настоящему и удовлетворены прошлым опытом. Они в большей степени верят в собственный контроль над жизнью и ее событиями.

В то же время, у респондентов второй группы выраженность всех компонентов смысложизненных ориентаций значительно ниже. Это отражает более размытые жизненные цели, меньшую готовность принимать ответственность за свою жизнь, а также возможное влияние неудовлетворенности прошлым на текущее восприятие и активность.

Для оценки удовлетворенности была использована методика «Шкала удовлетворенностью жизнью» адаптированная Д.А.Леонтьевым и Е.Н. Осиным. Различия между группами оценивались с помощью t-критерия Стьюдента (Таблица 2).

Таблица 2

Сравнительный анализ значимых различий по методике «Шкала удовлетворенностью жизнью»

Шкалы	Э1 Среднее значение	Э2 Среднее значение	t-эмп.
Удовлетворенность жизнью	22,28	18,05	2,45* $p \leq 0,05$

**$p \leq 0,05$; ** $p \leq 0,01$; *** $p \leq 0,001$*

Полученные данные свидетельствуют о том, что респонденты, имеющие более высокий уровень психологического благополучия, характеризуются более высокой удовлетворенностью своей жизнью.

Для выявления установок, позволяющих эффективно справляться со стрессовыми и сложными жизненными ситуациями, был использован тест жизнестойкости в адаптации Д.А. Леонтьева и Е.И. Рассказовой. Различия между группами оценивались с помощью t-критерия Стьюдента.

Сравнительный анализ по методике «Тест жизнестойкости» выявил статистически значимые различия по всем шкалам. Общий показатель жизнестойкости, а также показатели вовлеченности и контроля в группе Э1 (89.69, 39.5, 32.38) достоверно выше ($p \leq 0.001$), чем в группе Э2 (69.39, 30.78, 29.33). Различия по шкале принятия риска также значимы ($p \leq 0.05$).

Эти данные свидетельствуют, что респонденты первой группы, обладая более высокой жизнестойкостью, склонны получать удовольствие от деятельности, активно влиять на события, контролировать ситуацию и рассматривать трудности как возможность для роста. В отличие от них, респонденты второй группы, с более низкими показателями, чаще избегают сложных ситуаций, занимают пассивную позицию, ценят стабильность и воспринимают перемены как угрозу.

Уровень субъективного контроля (опросник УСК Бажина, Голынкиной, Эткинда) показал статистически значимые различия между группами по t-критерию Стьюдента.

Результаты показывают, что для первой группы характерна интернальность в области достижений, неудач, семейных отношений, а также общая интернальность, что отражает высокий субъективный контроль: они считают значимые события результатом собственных усилий и чувствуют ответственность за свою жизнь. Вторая группа, напротив, демонстрирует экстернальный тип отношения, приписывая жизненные события внешним обстоятельствам и не связывая их со своими действиями. Уровень оптимизма (тест Диспозиционного оптимизма в адаптации Т.О.Гордеевой, О.А.Сычева, Е.Н.Осина) выявил статистически значимые различия между группами по t-критерию Стьюдента.

Сравнительный анализ по методике «Тест диспозиционного оптимизма» выявил статистически значимое различие ($p \leq 0,001$) между группами. Средний уровень оптимизма в группе Э1 (26.83) достоверно выше, чем в группе Э2 (21.17).

Это свидетельствует о том, что респонденты первой группы склонны с умеренным оптимизмом оценивать будущее, ожидая от него больше хорошего. В то же время для респондентов второй группы не характерно построение особенно оптимистичных планов и ожиданий.

Ключевым результатом стало различие в степени интегрированности структуры личностного потенциала. Количество значимых корреляций, а также статистическое подтверждение значимости отличий между группами представлены в Таблице 3.

Таблица 3

Значимые корреляции между группами

Группа	% значимых корреляций	Ф эмпирическое
Э1	34,8	10,09 ($p \leq 0,01$),
Э2	9,1	

Корреляционный анализ показал, что в группе Э1 процент значимых связей между различными компонентами личностного потенциала составил 34,8%, в то время как в группе Э2 – лишь 9,1%. Различие является статистически значимым (φэмп.=10,09, $p \leq 0,01$), что свидетельствует о более сложной, взаимосвязанной и интегрированной структуре личностного потенциала у лиц с высоким уровнем психологического благополучия.

Качественный анализ корреляционных плеяд выявил содержательные различия. В группе Э1 наблюдалась тесная взаимосвязь между осмысленностью жизни, жизнестойкостью, толерантностью к неопределенности, интернальностью и оптимизмом. Например, общая осмысленность жизни положительно коррелировала с жизнестойкостью (rэмп=0,44, $p \leq 0,01$), управлением средой (rэмп=0,40, $p \leq 0,01$) и психологическим благополучием (rэмп=0,32, $p \leq 0,05$). Толерантность к неопределенности коррелировала с жизнестойкостью (rэмп=0,59, $p \leq 0,001$) и личностным ростом (rэмп=0,59, $p \leq 0,001$), что указывает на формирование целостного ресурсного комплекса, где компоненты взаимно усиливают друг друга [1; 6].

В группе Э2 структура связей была беднее и фрагментированнее. Значимые корреляции чаще затрагивали внешние факторы (например, связь толерантности к неопределенности с возможностью мигрировать из региона, rэмп=-0,79, $p \leq 0,001$). Внутренние ресурсы были слабо связаны между собой, а благополучие в большей степени зависело от внешней поддержки и оценки (например, связь целей в жизни с удовлетворенностью жизнью и семейными отношениями).

Обнаруженная высокая интегрированность структуры личностного потенциала в группе со средним и выше среднего уровнем благополучия согласуется с теорией Д.А. Леонтьева о личностном потенциале как основе самодетерминации [6, С. 56-65]. Внутренне согласованная система убеждений и установок формирует ресурсный комплекс, позволяющий личности сохранять благополучие и эффективно функционировать в условиях неопределенности [1]. Напротив, фрагментированная структура потенциала в группе с низким благополучием указывает на недостаточность внутренних ресурсов для его самостоятельного поддержания, делая благополучие зависимым от внешних обстоятельств, что характерно для экстернального локуса контроля и низкой самодетерминации.

Таким образом, исследование вносит вклад в психологию личности, эмпирически демонстрируя не только количественные, но и качественные структурные различия в личностном потенциале. Оно подтверждает роль жизнестойкости как буфера против стресса [1, С. 82-90] и расширяет это понимание, показывая, что её эффективность максимальна в составе интегрированного ресурсного комплекса, который способен смягчать реакции на неопределенность и поддерживать позитивное состояние.

Выводы. Статистически значимые различия по ключевым компонентам личностного потенциала (осмысленность жизни, жизнестойкость, толерантность к неопределенности, интернальность, оптимизм, самоэффективность) выявлены

между группами с разным уровнем психологического благополучия. У лиц с высоким благополучием подтверждена более сложная и интегрированная структура потенциала, что проявляется в большем количестве корреляционных связей между его компонентами (34,8% против 9,1%). Качественные различия показывают, что для первой группы характерна синергия внутренних ресурсов и самодетерминация, а для второй – фрагментированность структуры и зависимость от внешней поддержки. При этом субъективное восприятие благополучия выступает не только следствием, но и условием актуализации внутренних ресурсов.

Практическая значимость результатов определяет ключевые мишени психологической работы: развитие осмысленности жизни, жизнестойкости, внутреннего локуса контроля и толерантности к неопределенности. Перспективными направлениями являются разработка тренингов для интеграции компонентов личностного потенциала и проведение лонгитюдных исследований для изучения его динамики. Учёт индивидуальных особенностей при этом остаётся важным условием эффективной поддержки и развития психологического потенциала.

Литература:

1. Александрова, Л.А. К концепции жизнестойкости в психологии / Л.А. Александрова // Сибирская психология сегодня: сб. науч. трудов / под ред. М.М. Горбатовой, А.В. Серого, М.С. Яницкого. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2004. – № 2. – С. 82-90

2. Волкова, Е.Н. Психологическое благополучие и структура субъектности учителя / Е.Н. Волкова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – С. 9-25. – URL: https://doi.org/10.26795/2307-1281-2024-12-2-9 (дата обращения: 01.12.2025)

3. Жуковская, Л.В. Шкала психологического благополучия К. Рифф / Л.В. Жуковская, Е.Г. Трошихина // Психологический журнал. – 2011. – Т. 32. – № 2. – С. 82-93

4. Леонтьев, Д.А. Личностный потенциал: оптика психологии / Д.А. Леонтьев // Образовательная политика. – 2023. – № 2(94). – С. 20-30

5. Леонтьев, Д.А. Разнообразие досугового поведения и личностный потенциал как предикторы психологического благополучия / Д.А. Леонтьев, Е.Н. Осин, А.Ю. Рыкун, [и др.] // Мониторинг общественного мнения: экономические и социальные перемены. – 2024. – № 6. – С. 75-98. – URL: https://doi.org/10.14515/monitoring.2024.6.2524 (дата обращения: 01.12.2025)

6. Леонтьев, Д.А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации / Д.А. Леонтьев // Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М.В. Ломоносова / под ред. Б.С. Братуся, Д.А. Леонтьева. – Москва: Смысл, 2002. – № 1. – С. 56-65

7. Леонтьев, Д.А. Тест жизнестойкости / Д.А. Леонтьев, Е.И. Рассказова. – Москва: Смысл, 2006. – 63 с.

8. Мадди, С. Смыслообразование в процессах принятия решения / С. Мадди // Психологический журнал. – 2005. – Т. 26. – № 6. – С. 87-101

9. Маннанова, Е.А. Психологическое содержание жизнестойкости в период зрелости / Е.А. Маннанова, С.В. Грошева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-1. – С. 328-331

10. Сергиенко, Е.А. Субъективный возраст и психологическое благополучие / Е.А. Сергиенко, Н.С. Павлова // Современная зарубежная психология. – 2024. – Т. 13. – № 4. – С. 29-40. – URL: https://doi.org/10.17759/jmfp.2024130403 (дата обращения: 01.12.2025)

11. Шевеленкова, Т.Д. Психологическое благополучие личности (обзор концепций и методика исследования) / Т.Д. Шевеленкова, П.П. Фесенко // Психологическая диагностика. – 2005. – № 3. – С. 95-129

12. Anglim, J. Predicting psychological and subjective well-being from personality: A meta-analysis / J. Anglim, S. Horwood, L.D. Smillie, [et al.] // Psychological Bulletin. – 2020. – Vol. 146. – № 4. – P. 279-323. – URL: https://doi.org/10.1037/bul0000222 (дата обращения: 01.12.2025)

13. Fomina, T. Regulatory, motivational, and personality features of younger adolescents with positive dynamics of psychological well-being / T. Fomina, Y. Ishmuratova, E. Filippova // Procedia of the 14th International Technology, Education and Development Conference. – 2020. – P. 300-313. – URL: https://doi.org/10.38006/907345-50-8.2020.300.313 (дата обращения: 01.12.2025)

14. Garcia, D. Differences in subjective well-being between individuals with distinct Joint Personality (temperament-character) networks in a Bulgarian sample / D. Garcia, M. Kazemitabar, K. Stoyanova, [et al.] // PeerJ. – 2022. – Vol. 10. – URL: https://doi.org/10.7717/peerj.13956 (дата обращения: 01.12.2025)

15. Kang, W. Personality traits and dimensions of mental health / W. Kang, A. Malvaso, N.K. Steffens, [et al.] // Scientific Reports. – 2023. – Vol. 13. – URL: https://doi.org/10.1038/s41598-023-33996-1 (дата обращения: 01.12.2025)

Психология

УДК 159.96

доктор психологических наук, профессор Медведева Нина Ильинична
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Ставропольский государственный медицинский университет»
Министерства здравоохранения Российской Федерации (г. Ставрополь)

НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПАТОГЕНЕЗА ПОГРАНИЧНОГО РАССТРОЙСТВА ЛИЧНОСТИ

Аннотация. Автором поднимается проблема нейропсихологической диагностики пограничного расстройства личности. Теоретический анализ, проведенный в исследовании, показал, что пограничное расстройство рано проявляется в онтогенезе, патологически влияет на практически все сферы жизнедеятельности, высоко коморбидно со многими психическими заболеваниями. Данное обстоятельство неблагоприятно влияет на оказание медицинской и психотерапевтической помощи. Это создает трудности для прогноза пациенту, что послужило поводом автору обозначить проблему настоящего исследования. В статье обозначена необходимость формирования поведенческих реакций у пациентов, связанных с защитными, совладающими со стрессами механизмами, которые становятся личностными особенностями пациентов с ПРЛ. Анализ теоретических и экспериментальных исследований дал обоснование автору обозначить значимость изучения копинг-механизмов у лиц с ПРЛ, в формировании которых синтезируются личностные особенности человека и факторы времени, контекст фрустрационной ситуации. У лиц с ПРЛ не отмечен фиксированный набор симптомов, который неизменен на протяжении жизни. Проведенное нейропсихологическое обследование выборки пациентов с ПРЛ наличие нейрокогнитивного функционирования. Были отмечены трудности в торможении эмоциональных реакций, дисфункционально воздействующие на когнитивную сферу. Также отмечено снижение функции планирования,

прогнозирования, регуляции, способности к обучению, о чем свидетельствует дисфункция префронтальных отделов головного мозга. Результаты проведенного автором исследования легли в основу когнитивно-поведенческой психотерапии, разработки индивидуальной тактики лечения для каждой разновидности ПРЛ. Наиболее эффективным методом коррекции психопатологических расстройств при у пограничной личности является сочетание психотерапевтических стратегий при наличии адекватной фармакологической поддержки.

Ключевые слова. нейропсихологический анализ, патогенез пограничного расстройства личности, нейрокогнитивное функционирование.

Annotation. The author raises the problem of neuropsychological diagnostics of borderline personality disorder. The theoretical analysis conducted in the study showed that borderline disorder manifests itself early in ontogenesis, has a pathological effect on almost all areas of life, and is highly comorbid with many mental illnesses. This circumstance has a negative impact on the provision of medical and psychotherapeutic assistance. It creates difficulties for the patient's prognosis, which prompted the author to identify the problem of this study. The article highlights the need to form behavioral responses in patients associated with protective mechanisms that cope with stress, which become personality traits in patients with BPD. The analysis of theoretical and experimental studies provided the author with a rationale for the importance of studying coping mechanisms in individuals with BPD, where personality traits and time factors, as well as the context, are synthesized. Individuals with BPD do not have a fixed set of symptoms that remain unchanged throughout their lives. A neuropsychological examination of a sample of patients with BPD revealed neurocognitive functioning. Difficulties in inhibiting emotional responses and their dysfunctional effects on the cognitive sphere were observed. Additionally, there was a decrease in planning, forecasting, regulation, and learning abilities, indicating dysfunction in the prefrontal regions of the brain. The results of the author's research formed the basis for cognitive-behavioral psychotherapy and the development of individual treatment strategies for each type of BPD. The most effective method for correcting psychopathological disorders in borderline individuals is a combination of psychotherapeutic strategies with adequate pharmacological support.

Key words. neuropsychological analysis, pathogenesis of borderline personality disorder, neurocognitive functioning.

Введение. В последние десять лет наблюдаются диаметрально разные точки зрения на критерии пограничного расстройства личности (ПРЛ), так как в клинической практике данное расстройство трудно дифференцировать с другими психическими расстройствами. При детерминировании пограничного расстройства по диагностическим критериям «расстройство самоидентификации» и «хроническое чувство пустоты», возможны ошибки, так как они в большей мере характерны расстройствам шизофренического спектра [3].

Пограничное расстройство рано проявляется в онтогенезе, патологически влияет на практически все сферы жизнедеятельности, высоко коморбидны со многими психическими заболеваниями, что неблагоприятно влияет на оказание медицинской и психотерапевтической помощи.

Данное обстоятельство создает трудности для прогноза пациенту, что послужило нам поводом обозначить проблему настоящего исследования. Нами была обозначена необходимость формирования поведенческих реакций у пациентов, связанных с защитными, совладающими со стрессами механизмами, которые становятся личностными особенностями пациентов с ПРЛ. Анализ теоретических и экспериментальных исследований дал нам обоснование обозначить значимость изучения копинг-механизмов у лиц с ПРЛ, в формировании которых синтезируются личностные особенности человека и факторы времени, контекст фрустрационной ситуации.

Изложение основного материала статьи. В общенациональных эпидемиологических исследованиях, проведенных в США, результаты которых были представлены в 2024 году, было признано, что ПРЛ диагностировано среди населения и более 2,6% населения страдают этим расстройством [1]. Распространенность заболевания в клинических и медицинских выборках составила в этот же год более 7,2%. При этом было зафиксировано более 12% случаев ПРЛ среди пациентов стационара психиатрических больниц и более 22% среди амбулаторных больных, обратившихся в психиатрические клиники.

Определяя вероятность патофизиологии пограничного расстройства личности, многими специалистами признано, что в нем комбинируется генетическая предрасположенность в синтезе с деструктивным влиянием факторов социальной среды с самого раннего детства. Вероятно, к этим факторам присоединяются нейробиологические дисфункции.

Как стало выявлено, продромальные симптомы у больных с ПРЛ появляются в детском и подростковом возрастах. Особенно уязвимы дети, которые с раннего детства находятся в деструктивных условиях социальной среды, неблагоприятной семейной атмосфере. Разрушительными для ребенка являются стрессогенные жизненные события, пренебрежительное и враждебное отношение со стороны родителей, физическое, психологическое и сексуальное насилие. Если у родителей ребенка в анамнезе присутствуют психопатологические проявления, отягощенность семейным анамнезом, перманентные негативные реакции, частые депрессивные эпизоды, уход в тревожные состояния, то вероятность дебюта ПРЛ в раннем возрасте весьма вероятна. Более того, у таких детей рано проявляется синдром дефицита внимания и гиперактивность, склонность к употреблению психоактивных веществ, психопатизированные стили реагирования. Упомянутые факторы способны не просто спровоцировать ПРЛ, но способствовать более тяжелым психическим расстройствам.

Базой исследования представлена Клиника пограничных состояний ФГБОУ «Ставропольский государственный медицинский университет».

В исследовании участвовали 34 пациента, находящихся на стационарном лечении с диагнозом пограничное расстройство личности (F60.31). Возраст испытуемых от 18 до 55 лет.

Нами было установлено, что более 35% пациентов взрослого возраста с диагнозом ПРЛ в анамнезе сообщили о первых случаях самоповреждающего поведения, указывая, что первые попытки были совершены в 11-12 лет, более трети пациентов указали на возраст после 13 лет. Была прослежена корреляционная зависимость между возрастом самоповреждений и злокачественностью протекания заболевания, чем раньше были попытки самоповреждений и больше попыток, тем более жестко проявлялось расстройство у взрослого [2].

В настоящее время появилось достаточно много исследований, в которых опубликованы данные о влиянии наследственности и психотравмирующих ситуаций в совокупности с раннего детства на дебют ПРЛ. Нам интересны стали подходы, которые показали значимость стрессогенных ситуаций в жизни ребенка на психобиологические системы. Рядом авторов были идентифицированы биомаркеры, являющиеся возможными предиспозиционными триггерами ПРЛ. Исследование этих маркеров возможно поможет раннему выявлению людей со склонностью к ПРЛ.

Для более понятного представления о генезисе ПРЛ следует обратить внимание на представленные факты о влиянии травмирующих жизненных событий, в том числе насилия сексуального, психологического, физического на поведенческие паттерны лиц с ПРЛ. У носителей генотипа LL промотора гена переносчика серотонина (5-HTTLPR) уровень зашкаливал, импульсивность намного превышает адекватные реакции в случаях психотравмирующих обстоятельств. При медицинском

обследовании больных с ПРЛ было выявлено, что присутствует достаточно высокий уровень кортизола, являющийся показателем активации гипоталамо-гипофизарной-надпочечниковой оси, что является результатом ранних детских травм. Гиппокамп подвергается гиперстимулирующему воздействию кортизола, тем самым оказывая генерируя искажение восприятие сигналов из внешней среды. Искажение интерпретаций внешних сигналов идет из гиппокампа, посылается сигнал об опасности в миндалевидное тело, происходит модуляция агрессии и страха. В результате усиление работы префронтальной коры приводит к иррациональности мышления, отсутствию логичности, потере способности правильно принимать решения.

В определенных подходах прослежены изменения объема мозолистого тела, подавление глиальных клеток, нарушение деления, приводило к сбою в миелинизации, что приводило к повышению уровня гормона стресса у ребенка. В сочетании с жестокими жизненными ситуациями, у ребенка наблюдались посттравматические стрессовые расстройства. Уменьшение объема мозолистого тела патологически влияло на психическое состояние, снижалась связь между полушариями, увеличивалась их латеральность [1].

Учеными изучены связи объема гиппокампа у детей с ранним травматическим опытом и дебютом психических заболеваний в период онтогенеза [3]. Такая зависимость прослежена у женщин, которые являлись жертвами в раннем возрасте, у них фиксировалось двустороннее уменьшение гиппокампа на 18%. В ряде исследований прослеживалась прямо пропорциональная зависимость степени уменьшения объема гиппокампа и степенью травматического события в раннем детстве. Кроме того отдела мозга, нарушение объема фиксировалось в мозолистом теле, префронтальной коре, в миндалевидном теле. Особо были выделены группа виктимных женщин с ранним травматическим опытом [3].

Среди множества теорий о развитии ПРЛ особого внимания требуют те, которые на наш взгляд раскрывают ментализирующую модель ПРЛ, в которой исследуется недостаточная устойчивость пациента к психологическим стрессорам. Такая модель была предложена Fonagy и Bateman, их исследования легли в основу биосоциальной модели, доктора М. Линехан. Авторы раскрывают генетическую уязвимость пациента, которая ложится на хроническую деструктивную среду. Пациент не в силах противостоять инвалидизирующей среде в силу слабости своих ресурсов, что определяет формирование ряда симптомов ПРЛ [1].

По версии других теорий, на проявление ПРЛ влияет патологическая неспособность волевой регуляции противостоять влияниям внешней среды в силу несформированности соответствующих отделов мозга, отвечающих за механизмы ответных на стресс реакций. О. Кернберг предлагает рассматривать несформированную способность мозга интегрировать информацию, что способствует возникновению ПРЛ.

Теория привязанности, которую предложил Дж. Боулби легла в основу объяснения влияния различных механизмов на патогенез ПРЛ, которые формируются с раннего возраста, функционируют во взрослой жизни.

Анализ теорий зарубежных ученых показал сходство взглядов в подходе на патогенез ПРЛ, в каждой мы нашли акцент на влиянии эмоционального опыта, патологических искажений в отреагировании ребенка на события, травмы, формирование дезадаптации ребенка в окружающей среде, игнорирование потребностями ребенка со стороны значимых взрослых.

В настоящее можно констатировать разногласия в подходах к диагностике пограничного личностного расстройства в классификаторах ряда стран, в том числе и в России, США. Американские специалисты используют DSM-5, опираясь на представленные критерии.

В DSM-5 предлагается для постановки диагноза ПРЛ констатировать наличие более пяти симптомов. Ссылаясь на первоисточник, обращаем внимание на некую размытость представления об этих симптомах. В первоисточнике DSM-5, как нам представляется, усиленно старались избежать некоторые состояния, связанные с чувством реальной или воображаемой пациентом покинутости, аффективности и нестабильности настроения, реактивности состояния, раздражительности или тревоги, длительность которых от нескольких часов до нескольких дней.

Например, неконтролируемая гневливость приводит к повторяющимся физическим дракам, параноидальным идеям, тяжелым диссоциативным симптомам [2]. Нестабильные отношения, резкие смены идеализации и импульсивности партнера является причиной самоповреждающегося поведения, обесценивании другого. Если такие симптомы проявляются в период взросления, то они закрепляются и становятся личностными особенностям, формирующими паттерны поведения во всех сферах жизни. Ставить диагноз ПРЛ возможно, если эти симптомы присутствуют в поведенческой сфере пациента не менее одного года, не являясь дебютом тяжелого психотического заболевания.

В МКБ-10 не было понятия пограничного расстройства личности, но описание симптомов и критериев такого расстройства можно найти в эмоционально-неустойчивом расстройстве личности, пограничном подтипе F 30.31. В МКБ-11 адаптированы критерии, практически повторяются все симптомы DSM-5 для ПРЛ, хотя нет содержания конкретных типов расстройств личности. В МКБ-11 раскрыта степень отягощенности и особенности патологических проявлений в поведении пациентов определенных симптомов.

Подход авторов DSM-5 в определении симптомов ПРЛ, который лег в основу диагностического подхода, основывался на концепции, согласно которой пограничное расстройство личности включает целый спектр различных клинических синдромов. Концептуальный подход, как и сама симптоматика ПРЛ были раскритикованы научным сообществом в силу неоднородности критериев, совпадения с другими личностными расстройствами, отсутствия надежности и опоры на эмпирическую базу. Протесты подтверждались примерами из клинической практики, представленными случаями пациентов, которым диагностировано ПРЛ, но симптоматика подходила под ряд других расстройств. Сами пациенты не всегда предъявляют паттерны поведенческих реакций, которые могут проявляться однозначно в каком-то конкретном расстройстве. Относительно ПРЛ, в нем ярко выражены ряд сопутствующих расстройств. Эти критические замечания заставили пересмотреть и дополнить DSM-5, представить исправленный вариант именно для ПРЛ.

Международную классификацию болезней 11-го пересмотра (МКБ-11) до сих пор в Росси не используют в полной мере, но примечательно, что концепция расстройств личности существенно изменена. Отмечено многими специалистами, что МКБ-11 не указывает на содержание конкретных типов расстройств личности, а раскрывает степень отягощенности.

При постановке диагноза ПРЛ в клинической практике часто наблюдается либо отсутствие навыков, либо наблюдаются диаметрально разные точки зрения на критерии ПРЛ, так как в клинической практике данное расстройство трудно дифференцировать с другими психическими расстройствами. При детерминировании пограничного расстройства по диагностическим критериям «расстройство самоидентификации» и «хроническое чувство пустоты», возможны ошибки, так как они в большей мере характерны расстройствам шизофренического спектра [3].

Пограничное расстройство рано проявляется в онтогенезе, патологически влияет на практически все сферы жизнедеятельности, высоко коморбидны со многими психическими заболеваниями, что неблагоприятно влияет на оказание медицинской и психотерапевтической помощи. Данное обстоятельство создает трудности для прогноза пациенту, что послужило нам поводом обозначить проблему настоящего исследования.

Нами была обозначена необходимость формирования поведенческих реакций у пациентов, связанных с защитными,

совладающими со стрессами механизмами, которые становятся личностными особенностями пациентов с ПРЛ. Анализ теоретических и экспериментальных исследований дал нам обоснование обозначить значимость изучения копинг-механизмов у лиц с ПРЛ, в формировании которых синтезируются личностные особенности человека и факторы времени, контекст фрустрационной ситуации.

С целью изучения копинг-механизмы поведения у лиц с пограничным расстройством личности нами подобрана выборка пациентов, у которых в течение более полугода наблюдались выявленные симптомы. Диагноз расстройства личности ставится лишь в том случае, если выявлены степени патологических нарушений личности в умеренной и выраженной степенях. Выраженность патологических нарушений личности позволяет судить о пограничном расстройстве личности.

Мы уже затронули проблему, обсуждаемую научным сообществом относительно дифференциальной диагностики ПРЛ с другими психическими расстройствами. В самом начале определения диагностических критериев ПРЛ часто ошибочно причисляли к ПРЛ посттравматическое стрессовое расстройство, биполярное аффективное расстройство, шизофрению, депрессивные расстройства, синдром дефицита внимания с гиперактивностью [3].

В начале двадцать первого века проводилось исследование на выборке врачей-психиатров, в котором проверялась правильность постановки диагноза ПРЛ в клинической практике. Исследование показало либо отсутствие навыков и знаний у врачей-психиатров по определению диагноза ПРЛ, либо слабые способности распознать критерии ПРЛ. По данным исследования более 85% специалистов поставили неверный диагноз. В большей мере были допущены ошибки в клинических случаях с больными с диссоциальным расстройством личности (20%), циркулярными аффективными расстройствами (40%), истерическими расстройствами (37%). Также неправильно были диагностированы органические расстройства личности (19%), расстройства личности без уточнения клинического варианта (13%) [3].

Изучение данной проблемы в исследованиях отечественных авторов показало, что в России мало научных исследований, в которых бы поднимался вопрос о дифференцированном подходе к диагностике расстройств личности.

Мы проанализировали работы отечественного психиатра и научно-методический подход к диагностике психопатий Д.В. Романова [3]. В качестве инструмента диагностики личностных расстройств Д.В. Романов применяет три диагностических блока.

В первом блоке автор рассматривает патопсихологические психодинамические свойства, во втором блоке диагностическими критериями служат аномальные системы отношений, в третьем диагностическом блоке акцентируется внимание не уровне способности к психологической и социальной адаптации. У Д.В. Романова не выделено определенных шкал с целью определит специфические варианты расстройства личности [3]. Это мы учли при составлении диагностической карты в эмпирическом исследовании.

Проведенное нейропсихологическое обследование выборки пациентов с ПРЛ наличие нейрокогнитивного функционирования. Были отмечены трудности в торможении эмоциональных реакций, дисфункционально воздействующие на когнитивную сферу. Также отмечено снижение функции планирования, прогнозирования, регуляции, способности к обучению, о чем свидетельствует дисфункция префронтальных отделов головного мозга.

Выводы. Результаты проведенного нами исследования легли в основу когнитивно-поведенческой психотерапии, разработки индивидуальной тактики лечения для каждой разновидности ПРЛ. Наиболее эффективным методом коррекции психопатологических расстройств при у пограничной личности является сочетание психотерапевтических стратегий при наличии адекватной фармакологической поддержки.

Литература:

1. Кулешов, А.А. Пограничное расстройство личности в юношеском возрасте: траектория развития, критерии дифференциальной диагностики, вопросы комплексной терапии: диссертация…канд. мед. Наук: 3.1.17 / Кулешов Алексей Андреевич. – Москва, 2023. – 218 с.

2. Медведева, Н.И. Психологические защитные механизмы безопасности личности в современных стрессогенных условиях / Н.И. Медведева // Международный журнал экспериментального образования. – 2015. – № 11-5. – С. 696-697

3. Романов, Д.В. Диагностические ошибки врачей-психиатров при распознавании пограничного расстройства личности / Д.В. Романов // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2014. – Т. 16. – № 5(4). – С. 1309-1310

Психология

УДК 159.9.072

курсант Насамбаева Мария Владиславовна
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург);
кандидат психологических наук, доцент Гончарова Наталья Андреевна
Санкт-Петербургский университет МВД России (г. Санкт-Петербург)

ПРОГНОЗ РАЗВИТИЯ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МВД РОССИИ

Аннотация. В статье представлен анализ актуальной проблемы развития духовности представителей студенческого возраста. Рассмотрены результаты эмпирического исследования нравственных и духовных качеств лиц, обучающихся в высшем учебном заведении. Актуальность исследования определяется необходимостью обращения к духовности личности в юношеский период ее развития, наиболее сензитивный для формирования ценностных ориентаций. В рамках работы рассматриваются ключевые аспекты духовности личности, факторы взаимосвязи духовных ценностей и профессиональной деятельности, а также условия формирования и развития в учебном процессе. Цель исследования состояла в установлении личностных факторов, детерминирующих развитие нравственных и духовных качеств, позволяющих прогнозировать их развитие у обучающихся в высшем учебном заведении. Методы исследования были представлены общенаучными способами анализа, психодиагностики, математической статистики. В результате проведенного исследования установлен актуальный уровень развития нравственных качеств лиц, обучающихся в образовательной организации высшего образования, соответствующий нормативным значениям; выявлены статистически достоверные положительные связи личностных свойств и свойств нравственности и духовности, позволяющие прогнозировать дальнейшее их развитие; установлено влияние личностных свойств активности, социального темпа, пластичности и эргичности на духовность личности.

Ключевые слова: нравственность, духовность, ценности, курсанты, надежность, индивидуальность, психологическая устойчивость.

Annotation. The article presents an analysis of the current problem of spirituality development among students. The results of an

empirical study of moral and spiritual qualities of individuals studying at a higher educational institution are considered. The relevance of the study is determined by the need to address the spirituality of an individual in the adolescent period of its development, which is the most sensitive for the formation of value orientations. The work considers the key aspects of personal spirituality, the factors of the relationship between spiritual values and professional activity, as well as the conditions of formation and development in the educational process. The aim of the study was to establish the personal factors that determine the development of moral and spiritual qualities, allowing to predict their development in students at a higher educational institution. The research methods were presented by general scientific methods of analysis, psychodiagnostics, mathematical statistics. As a result of the study, the current level of development of moral qualities of individuals studying at an educational institution of higher education was established, corresponding to the standard values; statistically significant positive relationships between personal qualities and moral and spiritual qualities were revealed, allowing to predict their further development; The influence of personal qualities of activity, social tempo, plasticity and ergicity on the spirituality of the individual was established.
Key words: morality, spirituality, values, cadets, reliability, individuality, psychological stability.

Введение. Актуальность исследования обусловлена современными требованиями к подготовке специалистов высшей квалификации, практическая деятельность которых связана с необходимостью руководствоваться нравственными и духовными ценностями. Развитие духовных качеств личности в процессе профессиональной подготовки является важным направлением морально-психологической подготовки в образовательных организациях МВД России, а прогноз возможностей формирования духовности позволит на ранних стадиях профессионального становления обеспечить готовность к деятельности в особых и сложных условиях. Исследование проблем духовности, и формирование ее у молодого поколения, в современных условиях является значимым направлением в образовании, возрождающем нравственное начало в человеке, что по мнению В.И. Слободчикова, необходимо для предупреждения «гуманитарной катастрофы» [5].

Цель исследования состояла в выявлении личностных факторов, позволяющих прогнозировать успешность развития нравственных и духовных качеств обучающихся в образовательной организации МВД России.

Изложение основного материала статьи. Проблема нравственности и духовности человека имеет древнюю историю, берущую свое начало во времена Античности. Вектор ее был задан ещё Аристотелем, определившим психологический портрет «нравственно прекрасного человека» [2]. Содержательно в такой личности, по Аристотелю, должны отражаться «совершенные достоинства», «справедливость и мужественность», «добродетельность и благоразумие». Формируются духовно-нравственные качества личности на основе совокупности принятых и усвоенных человеком моральных норм и социальных ценностей, принципов и правил, которыми он руководствуется в процессе деятельности.

В современной научной литературе, при анализе духовных качеств личности, наиболее распространенным является аксиологический подход, в котором духовность связана с утверждением высших нравственных ценностей и рассматривается в контексте проблемы личностных жизненных приоритетов. Так в Толковом словаре С.И. Ожегова под духовностью понимается свойство, сущность которого составляют нравственные и интеллектуальные интересы, доминирующие над материальными устремлениями [3]. В словаре Д.Н. Ушакова духовность определятся в качестве стремления человека к внутреннему совершенству и «высоте духа» [7]. Как способ и как образ бытия, духовность открывает человеку доступ к любви, совести и чувству долга, к праву, правосознанию и государственности, к искусству и художественной красоте. Только она может указать человеку, что есть подлинно главное и ценнейшее в его жизни, дать ему нечто такое, что придает смысл жизни, за что следует пойти на подвиг и жертвы [8]. При этом духовность, как качество личности, выражается в приоритете и высоком ранге духовных ценностей. Духовные ценности определяются исключительно высшими потребностями. Поэтому и оценка предметов, поступков или событий с позиции этих ценностей исключает их взвешивание с прагматической точки зрения [1].

Основоположник понимающей психологии, Э. Шпрангер, считал духовность свойством личности, проявляющимся в способности человека к действиям, согласованным с нравственными ценностями добра и истины [9]. Духовность придает человеку смысл существования, понимание различий между нравственным и безнравственным, добром и злом, истиной и заблуждением. Духовность у Э. Шпрангера выходит за пределы необходимости существования и простых адаптивных действий [9]. Она превышает уровень индивидуальности, и это проявляется в качествах предложенного им типа личности – «социального человека». Социальный человек обращен к другим и альтруизм для него является вышей ценностью. Для него характерным является самоотверженность ради других, милосердие и доброжелательность, самоотречение и ответственность [10]. Эту же позицию смысла обсуждает в своих работах и В. Франкл, отмечая, что духовная и нравственная личность, совершая свободный выбор, несет за него ответственность, обладая волей к смыслу и совестью [8].

Знаменитый русский философ В.С. Соловьёв в работе «Оправдание добра» рассматривает альтруизм как естественное проявление человека, а нравственный смысл жизни видит в проявлении доброты. Жизнь, построенная согласно нравственности, обеспечивает формирование качеств, одобряемых обществом – «добродетелей», основу которых составляют бескорыстие, терпимость, надежда, правдивость, великодушие [6].

Совокупность нравственных и духовных качеств личности согласуется с профессионально значимыми качествами сотрудников органов внутренних дел. В комплексе таких качеств необходимо отметить следующие: наличие терпимости по отношению к другим, проявление сострадания к нуждающемуся, слабому, незащищенному; способность чувствовать и разделять чувства других людей; готовность помогать и поддерживать других, даже если это требует определенных личностных жертв. В условиях негативного информационного воздействия и деструктивного влияния экстремистских публикаций, направленных на разжигание вражды и агрессии, устойчивость ценностных позиций молодого поколения зависит от уровня сформированности духовности, надежности и ответственности, нравственных качеств личности. Формирующиеся в данный период ценности и нравственные качества личности необходимы для успешного выполнения служебных обязанностей, противостояния негативным условиям среды, сохранения автономности в негативном информационном пространстве.

Методы исследования. В исследовании применялись общенаучные методы анализа, синтеза, сравнения, конкретизации; методы математической статистики: дескриптивный анализ, корреляционный анализ, критерий Манна-Уитни, однофакторный дисперсионный анализ; методы психодиагностики: Опросник «Духовная личность» (A. Husain, M. Anas в адаптации Г.В. Ожигановой) [4], Индивидуально-типологический опросник (Л.Н. Собчик), Опросник структуры темперамента (В.М. Русалов). Выборка исследования была представлена лицами, обучающимися на втором и третьем курсе факультета подготовки сотрудников для подразделений по работе с личным составом образовательной организации высшего образования МВД России в количестве 60 человек.

В качестве гипотезы было выдвинуто предположение о том, что актуальное состояние уровня нравственных и духовных качеств личности обучающихся в образовательной организации высшего образования МВД России соответствует нормативному уровню, детерминируется совокупностью психодинамических личностных свойств, что позволяет

прогнозировать успешность развития духовно-нравственной сферы курсантов и слушателей.

Результаты исследования. В ходе исследования были проанализированы психодиагностические показатели духовности и нравственности личности курсантов образовательной организации МВД России. В таблице 1 представлены результаты диагностики и статистической обработки значений показателей респондентов двух экспериментальных групп 2 и 3 курса.

Таблица 1

Сравнение показателей нравственности и духовности групп обучающихся

№	Наименования шкал	Группа 2 курса M ± σ	Группа 3 курса M ± σ	Значимость (p≤)
1	Духовная личность	107,9 ± 9,6	113,9 ± 11,5	0,1
2	Нравственность и мудрость	27,5 ± 3,7	27,8 ± 3,3	0,8
3	Самоконтроль	18,2 ±1,7	19,3± 3,3	0,2
4	Надежность и ответственность	15,9 ± 2,6	17,2 ± 1,4	0,1
5	Духовность отношений*	27,1 ± 3,1	29,4 ± 2,4	0,04
6	Правдивость и удовлетворенность	19,1 ±1,9	20,2 ± 2,4	0,2

*Примечание: * – значимые различия между группами при p≤0,05*

Согласно таблице, значимые различия между группами выявлены только в значениях шкалы «Духовность отношений». Более высокий уровень духовности отношений определен в группе третьего курса. Респонденты данной группы обладают качествами искренности, вежливости и альтруизма. Значимо характерным является наличие жизнестойкости, искренности, стремлений к справедливости, целостность духовной ориентации.

По параметрам остальных показателей группы не различаются, поэтому дальнейшее исследование проводилось с позиции их оценки как однородной выборки. Общий показатель «Духовная личность» в обеих группах находится в пределах средней выраженности, несмотря на факт более высоких значений в группе третьего курса. Это позволяет отметить наличие развитых нравственных качеств и направленность личности всех испытуемых на решение задач служения, как высшей духовной ценности (рисунок 1).

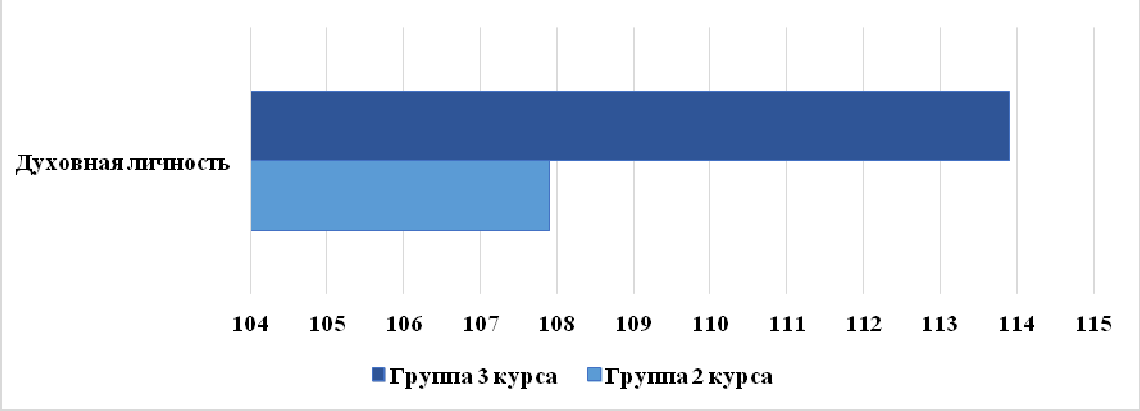


Рисунок 1. Сравнение показателей параметра «Духовная личность» групп второго и третьего курса

Сравнение иных показателей не выявило значимых различий между группами, на основании чего установлена идентичность значений групп курсантов второго и третьего курсов по параметрам: «Нравственность и мудрость», «Самоконтроль», «Надежность и ответственность» «Правдивость и удовлетворенность» (рисунок 2).

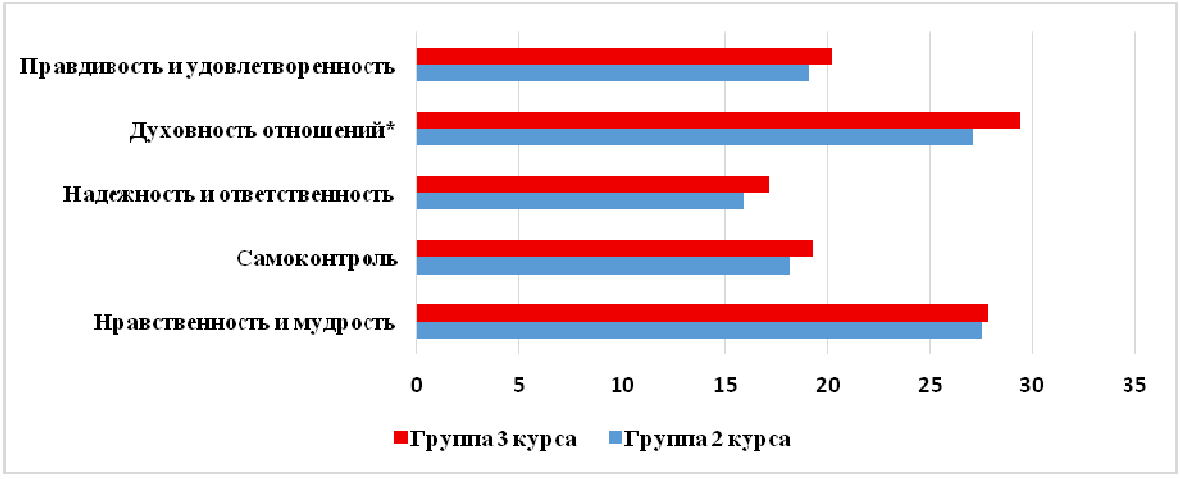


Рисунок 2. Сравнение показателей параметров нравственности и духовности групп второго и третьего курса

Совокупность полученных результатов показывает, что представители обеих групп обладают средним уровнем добродетельного поведения, человеколюбия, доброты и нравственности. Они способны к самоконтролю и саморегуляции, противостоянию вызовам среды. Отмечается умение проявлять моральные качества, брать на себя ответственность в определенных условиях, сдерживать данное слово, проявлять выдержку, лояльность и верность.

Установлен средний уровень правдивости в пределах допустимой нормы и нормального распределения. Лиц с высокими показателями правдивости и удовлетворенности в исследуемых группах всего 30%. Несмотря на это, полученные значения вполне оптимистичны и позволяют отметить наличие определенных резервов духовности у представителей обеих групп, а также честности, позитивности в оценках и поведении, удовлетворенности жизнью.

На основе полученных показателей был проведён корреляционной анализ, позволивший установить взаимосвязи показателей нравственности и духовности с показателями психодинамических свойств личности: пластичность, спонтанность, темп, социальный темп и эмоциональность (Рисунок 3).

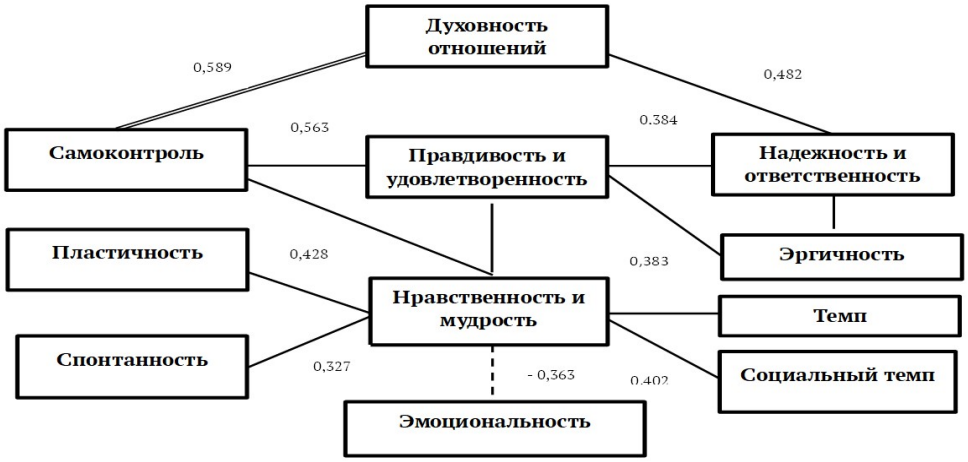


Рисунок 3. Корреляционные связи факторов нравственности и духовности с параметрами свойств личности

Практически все корреляции между признаками, представленные на рисунке 3, являются положительными и свидетельствуют о возможности прогноза прогрессивного изменения духовных качеств личности обучающихся. Результаты установленных взаимосвязей позволяют отметить, что нравственность и мудрость приобретаются в процессе взаимодействия с людьми, при этом коммуникации могут быть спонтанными и не обязательно специально организованными. Это значит, что образцом нравственного поведения скорее всего являются не эмоциональные факторы окружающей жизни, с которым установлены отрицательные взаимосвязи, а нравственное поведение окружения, духовно-нравственные отношения со всеми субъектами взаимодействия. Положительные взаимосвязи между духовными качествами и свойствами личности в данной модели корреляций рассматриваются как признак наличия идеалов нравственности и духовности в референтных группах. Усвоение таких идеалов в социальных группах определяется темпом психической активности личности, социальной активности и включенностью в деятельность. При помощи однофакторного дисперсионного анализа было установлено влияние на показатели духовности обучающихся личностных факторов «пластичности», «темпа», «социальной пластичности» и «социальной эргичности» (при значениях $p \leq 0{,}0001$, F эмп. = 2455, 5; F кр. 4,006).

Обсуждение результатов исследования. Результаты исследования подтверждают выдвинутое в гипотезе предположение о том, что в актуальном состоянии уровня нравственных и духовных качеств личности обучающихся образовательной организации МВД России отражается нормативность поведения, выраженная в наличии развитых нравственных качеств среднего уровня, духовности личности, способности к самоконтролю и ответственному поведению, правдивости и надежности в деятельности, удовлетворенности собственной жизнью. Это можно рассматривать в качестве перспектив воздействия на данную сферу личности обучающихся в целях ее развития и совершенствования.

На основании множественности установленных корреляционных связей, которые являются статистически достоверными и подтверждены при помощи надежных и объективных методов, результаты исследования позволяют прогнозировать дальнейшее позитивное изменение нравственных качеств и их развитие на основе имеющегося среднего уровня таких свойств у обучающихся. Подтвердилось и предположение о детерминации нравственных качеств свойствами личности и доказано их влияние на формирование системы нравственных и духовных качеств обучающихся, а также общих показателей духовности на надежность и ответственность, правдивость и мудрость.

Выводы.

1. Формирование духовно-нравственной сферы личности обучающихся в образовательных организациях МВД России является основной целью образовательно-воспитательного процесса, реализация которой способствует развитию профессионально-важных качеств, ценностному самоопределению личности в профессии, обретению профессиональной убежденности и психологической готовности к противостоянию негативному информационному влиянию отрицательной среды профессионального взаимодействия сотрудников с правонарушителями.

2. В актуальном состоянии уровня нравственных и духовных качеств личности обучающихся в образовательной организации МВД России установлены статистически подтвержденные параметры, свидетельствующие о нравственности и духовности личности, и отражающие наличие развитых нравственных качеств на уровне средне нормативных значений. Такие качества проявляются в способностях к саморегуляции и самоконтролю, ответственности и верности данному слову, жизнестойкости и надежности, честности и позитивности в поведении.

3. Полученные результаты позволяют дать положительный прогноз дальнейшему развитию качеств нравственности и

духовности обучающихся на основе психологических ресурсов имеющихся свойств личности. Это позволит быстро и активно включаться в деятельность, усваивать нормативные образцы поведения в социальной деятельности, быть эффективными в установлении социальных контактов и их поддержании, выбирать тактики нормативного сотрудничества.

4. В качестве условий, обеспечивающих развитие нравственных и духовных качеств, следует отметить резервы самой личности обучающихся, отражающие способность к восприятию нового и умения включать новые явления в собственную сферу деятельности (пластичность), быстрое освоение видов деятельности (темп), способность к установлению эффективных коммуникаций (социальная пластичность), сотрудничеству на основе нравственных и социальных норм (социальная эргичность).

5. Нравственные нормы и духовные ценности могут только в том случае стать качеством личности обучающегося и устойчивой его нормой поведения, когда они будут включены в непосредственную деятельность совместно с другими личностями в нравственной и ценностной среде, регулярно наблюдаемы в повседневной деятельности референтных лиц, интериоризированы конкретным субъектом в сферу собственной сознательной деятельности, востребованы и реализованы в практическом взаимодействии.

Перспективы дальнейшей научной и практической работы по исследованию возможностей прогноза и развития духовной сферы личности обучающихся в образовательных организациях МВД России возможны в направлении изучения факторов духовной грамотности, как основы личностного развития, практики самореализации и самовоспитания, самостоятельной тренировки положительных качеств и позитивных оценок, поступков альтруизма и духовной культуры.

Литература:

1. Анашкина, Е.В. Аксиологические составляющие духовности личности / Е.В. Анашкина // Вестник высшей школы. – 2013. – № 6. – С. 100-106

2. Аристотель. Сочинения: в 4 т. – Москва: Мысль, 1983. – Т. 1. – 830 с.

3. Ожегов, С.И. Толковый словарь русского языка: 72500 слов и 7500 фразеологических выражений / С.И. Ожегов, Н.Ю. Шведова. – Рос. АН, Ин-т рус. яз., Рос. фонд культуры. – Москва: Азъ, 1994. – 907 с.

4. Ожиганова, Г.В. Адаптация опросника «Духовная личность» на русскоязычной выборке / Г.В. Ожиганова // Экспериментальная психология. – 2019. – Т. 12. – № 4. – С. 160-176

5. Слободчиков, В.И. Психологическая антропология: от истоков в будущее / В.И. Слободчиков // Исследователь. – 2018. – № 1-2(21-22). – С. 16-22

6. Соловьев, В.С. Оправдание добра / отв. ред. О.А. Платонов. – Москва: Ин-т рус. цивилизации: Алгоритм, 2012. – 656 с.

7. Ушаков, Д.Н. Большой толковый словарь русского языка: современная редакция / Д.Н. Ушаков. – Москва: Дом Славянской книги, 2008. – 959 с.

8. Франкл, В. Воля к смыслу / В. Франкл ; пер. с англ. – Москва: Альпина нон-фикшн, 2018. – 228 с.

9. Шпрангер, Э. Два вида психологии / Э. Шпрангер // История психологии. – Москва: Изд-во МГУ, 1992. – С. 346-361

10. Ярошевский, М.Г. История психологии: от античности до середины XX века / М.Г. Ярошевский; под ред. А.Г. Маклакова. – Москва: Академия, 1996. – 416 с.

Психология

УДК 159.923

кандидат социологических наук, доцент Науменко Марина Владимировна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
кандидат психологических наук, доцент Мозговая Наталья Николаевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону)

ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена анализу специфики взаимосвязи интернет-зависимости и тревожности подростков, обучающихся в коммерческих и муниципальных образовательных учреждениях. Во введении актуализируется проблема основных психологических понятий на примере современных подростков. Представлен соответствующий методологический аппарат. Проведен теоретический обзор исследований тревожности, а именно, личностной и ситуативной. Предложен анализ современных исследований по интернет-зависимости как психологической категории. В основной части представлены результаты проведённого исследования. Описываются особенности выборки респондентов подросткового возраста. Кроме этого перечисляются методики и методы, применявшиеся с целью сбора и анализа данных. Формулируется вывод относительно существования различий в уровне интернет-зависимости и степени проявления определённых показателей тревожности у подростков, обучающихся в организациях разного типа собственности. Также акцентируется внимание на разности выявленных значимых взаимосвязей между тревожностью и интернет-зависимостью, полученных при статистическом анализе каждой из исследуемых групп.

Ключевые слова. интернет-зависимость, школьник подросткового возраста, социальное окружение, образовательные организации, тревожность школьная, личностная тревожность, ситуативная тревожность.

Annotation. The article is devoted to the analysis of the specifics of the relationship between Internet addiction and anxiety among adolescents studying in commercial and municipal educational institutions. In the introduction, the problem of basic psychological concepts is actualized using the example of modern adolescents. The corresponding methodological framework is presented. A theoretical review of studies of anxiety, namely, personal and situational, as well as school anxiety, has been conducted. An analysis of modern research on Internet addiction as a psychological category is proposed. The main part presents the results of the conducted research. The features of the sample of adolescent respondents are described. In addition, the techniques and methods used to collect and analyze data are listed. The conclusion is formulated regarding the existence of differences in the level of Internet addiction and the degree of manifestation of certain indicators of anxiety among adolescents studying in organizations of different types of ownership. Attention is also focused on the difference between the identified significant relationships between anxiety and Internet addiction, obtained in the statistical analysis of each of the studied groups.

Key words. internet addiction, adolescent school children, social environment, educational organizations, school anxiety, personal anxiety, situational anxiety.

Введение. Современные изменения, приводящие к развитию цифровизации, компьютеризации, робототехники, искусственного интеллекта и других интернет-технологий предоставляют новые возможности, но при этом несут в себе опасности и риски, которым в большей степени подвержено подрастающее поколение, нежели взрослые, сформировавшиеся люди. Зачастую не все подростки умеют фильтровать, осмысливать, анализировать информацию из интернета, в связи с отсутствием жизненного опыта, низкой критичности к восприятию определённого контента и знаний в области медиаграмотности. Поэтому достаточно сложно распознавать манипулятивные техники, используемые в рекламной и иной информации, для привлечения внимания, рейтингов. Однако, все вместе весомый триггер для все еще подвижной психики подростка, моментально схватывающей яркий, часто не логичный, не научный контент.

Нередко родители, учителя, психологи, обращают внимание на зависимость подростка от гаджета слишком поздно, когда зависимость уже окончательно сформировалась, это связано с тем, что взрослым при помощи простого наблюдения за подростком действительно бывает сложно определить грань, отделяющую активное пользование интернет-гаджетами, необходимое для жизни в современном мире от болезненного пристрастия. Вместе с тем интернет-зависимость приводит к кардинальному изменению поведения: росту чувствительности и эмоциональности, с поляризацией состояний; выраженной тревожности; сильному напряжению при отсутствии доступа в интернет; прогрессирующей отстраненности от ближайшего социального окружения; игнорированию или подавлению физиологических потребности.

Таким образом тревожность (ситуативная и личностная) является одним из симптомов сформированной интернет-зависимости. Конечно же не только зависимость от интернета провоцирует развитие тревоги, переходящей уже в характерологическое качество личности. А провоцирует появление таких черт из эмоционального состояния следующие обстоятельства: специфика общения, различные групповые факторы, социальные медиагруппы, включающие индивида в коммуникационный контекст. Кроме этих факторов надо учитывать и гендерный подтекст, недостаток мотивации, желания видеть себя в профессии, способствующей вырабатыванию здоровой адекватной жизненной позиции [5]. Если во взрослом возрасте личность обладает большими внутренними ресурсами, позволяющими справляться с деструктивными внешними, то в подростковом возрасте человек более уязвим перед внешними факторами. В связи с этим нами было решено рассмотреть то, как взаимосвязаны синдром интернет-зависимости и состояние тревожности у подростков, посещающих муниципальные и коммерческие организации среднего общего образования. Именно в них существуют очевидные различия в специфики социализирующих факторов.

Многие ученые из разных отраслей и области знаний погружались в исследование причин и проблем формирования интернет-зависимости и проявления ее в поведении подрастающего поколения. Хотя данная проблема довольно нова, а сам термин интернет-зависимость появился совсем недавно - около тридцати лет назад, тем не менее в силу своей актуальности, он привлекал внимание многих учёных как у нас в стране, так и на западе, изучением данного феномена занимались О.Н. Арестова, В.И. Бондарчук, Ю.Н. Галагузова, Н.И. Дереклеева, Н.Е. Завацкая, Е.В. Змановская, С.А. Кулаков, А.Е. Личко, И.П. Лысенко, К. Мюррей, К. Янг, К. Хефне и другие [1; 2; 3; 4].

По мнению К. Хорни тревожность результат аномальных взаимоотношений индивидов в разные периоды жизнедеятельности, в разных статусных отношениях (семья). У Э. Фромм иной взгляд на проявление тревожности, как неприспособленности личности к проблемам общества, которые и появляются в результате самых разных и постоянных изменений в обществе. Порой весьма жестоких или прогрессивных, за которыми отдельные индивиды не могу успеть в силу своей ригидности, чрезмерной инфантильности или страха перед неизвестным. «Механизмы, включая «бегство от себя», способны только прикрыть чувство тревоги, но не избавить индивида от нее полностью» [9]. Р.Б. Кеттел также считает, что тревожность – это качественная характеристика личности, ее неотъемлемая часть [7].

Одним из первых, кто четко разграничил тревожность на ситуативную и личностную стал Ч. Спилбергер. Ученый называет «личностную тревожность как «Т-свойство», а ситуативную, как «Т-состояние». Соответственно, личностная тревожность – это «широкий круг объективно безопасных обстоятельств, не содержащих реальную угрозу», воспринимаемых человеком противоположным образом и порождающих чувство тревоги. Ситуативная тревожность зависит от внешних обстоятельств – текущих проблем и их переживаний. Показатели личностной и ситуативной тревожности взаимосвязаны и особенно эта взаимосвязь проявляется в ситуациях, которые ставят под угрозу личную самооценку» [8]. Ч. Спилбергер считает, что тревога в своём обычном состоянии вполне нормальное явление, позволяющее человеку мониторить жизненные ситуации. Однако, когда нет опасности, а человек все равно тревожится, то возникает закономерное подозрение в появлении личностной черты в виде тревожности. Все это начинает постепенно, начиная с подросткового возраста закладывать фундамент девиантного поведения, в основу которого ложатся не просто тревоги за жизнь, но невротические страхи, реакции, фобии.

В отечественной психологии, как и в зарубежной одинаков взгляд на изучение тревоги и тревожности. И это верное направление, облегчающее взаимопонимание в данной вопросе помощи подрастающего поколения. Так российский психолог В.К. Виллюнас показывает, что «тревожность как индивидуальную предрасположенность к переживанию тревоги, характеризующуюся низким порогом тревожного реагирования (один из основных параметров индивидуальных различий)» [8]. По определению Р.С. Немова, «тревожность – постоянно или ситуативно проявляемое свойство человека, отражающее способность приходить в состояние повышенного беспокойства, испытывать страх и тревогу в специфических социальных ситуациях» [6].

Таким образом, определенный уровень тревоги не вреден для человека, приносит весомый вклад в адаптацию к самым разным условиям жизни, но высокий уровень личностной тревожности, наоборот, провоцирует большие сложности в понимании человеком ситуации, окружающих. Начиная с подросткового возраста нужно вести совместное наблюдении школьного психолога и родителей за эмоциональными состояниями школьников. И не пропустить момент перехода тревоги в личностную черту.

Изложение основного материала статьи. В ходе рассмотрения особенности взаимосвязи интернет-зависимости и тревожности подростков, посещающих муниципальные и коммерческие образовательные организации, была предложены выборка респондентов в возрасте 14-17 лет. Общее количество составило 100 человек, из них 50 подростков, обучающихся в частной гимназии «Развитие» г. Ростова-на-Дону и 50 человек – в МБОУ «Школа 65». Диагностический инструментарий: методика К. Янг (адаптированная Лоскутовой В.А.); «Определение уровня тревожности» (Ч.Д. Спилбергер, Ю.Л. Ханин); Тест школьной тревожности, SAS (Филлипс). Для последующей статистической обработки был использован критерий Спирмена.



Рисунок 1. Степень зависимости подростков от интернета

Анализ первого рисунка позволяет прийти к заключению относительно того, что для подростков, обучающихся в коммерческих учреждениях образования в большей степени характерна высокая степень зависимости от интернета, которая проявляется в потере ориентации во времени в on-line; игнорировании семейных и учебных обязанностей, состояния своего здоровья; неконтролируемом пропуске учебных занятий, сокращении продолжительности сна с целью продления времени в сети интернет. Вполне вероятно, что подростки, которые ведут подобный образ жизни будут испытывать чувство вины перед родителями и ближайшим социальным окружением, испытывать фрустрацию, переживать ощущение непроходящей усталости и прочие дискомфортные состояния, приводящие к повышению чувства тревожности.

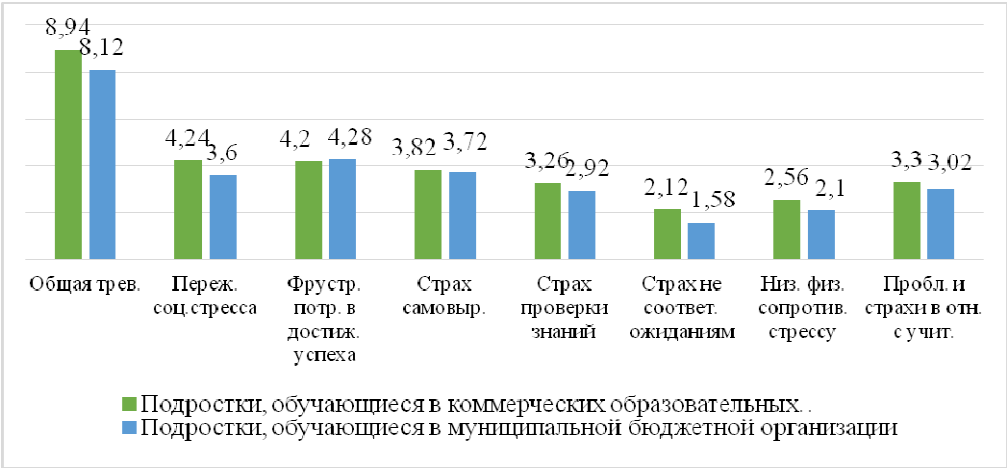


Рисунок 2. Показатели тревожности подростков (Филлипс)

Далее проанализируем данные, отражающие показатели тревожности (по шкалам) на Рисунке 2. Результаты представлены в средних баллах по методике Филипса для респондентов, посещающих муниципальную и частную образовательную организацию. Именно у подростков, которые получают образование в коммерческих учреждениях образования, больше, нежели у их сверстников из муниципальной школы выражена общая школьная тревожность, что может быть сопряжено с негативным отношением к школе, настороженностью в восприятии учебного процесса, отсутствием открытости в отношениях с педагогическим составом.

По шкалам «переживание социального стресса» и «страх самовыражения» средние значения у подростков из коммерческой организации превышают данные их сверстников, обучающихся в обычной школе. Эти результаты нуждаются в дальнейшем более подробном изучении и анализе, поскольку противоречат общим представлениям о том, что в коммерческом образовании руководство и педагогический состав, напротив, стремятся минимизировать стрессогенные факторы и создать среду, максимально способствующую самовыражению обучающихся. По остальным шкалам также зафиксированы более высокие данные у подростков, обучающихся в коммерческой школе, так страх не соответствовать ожиданиям окружающих может свидетельствовать о завышенных требованиях к подросткам обучающимся в коммерческом учреждении, проблемы и страхи в отношениях с учителями могут сигнализировать об отсутствии психоэмоционального контакта с обучающимися, формальном отношении учителей к своим профессиональным функциям, возможно, доминировании у них инструментальной мотивации в профессиональной деятельности, в отличие от патриотической и профессиональной мотивации как правило доминирующей у учителей в системе муниципального общего образования. Итак, подводя итог изучению шкал по методике Филипса, можно акцентировать внимание на том, что факторы тревожности превалируют у подростков в коммерческой школе, однако показатели тревожности в ситуативном и личностном плане, полученные при помощи методики Спилбергера-Ханина, несколько иные. Приводим их на Рисунке 3.

Данные исследования показывают, что общий индекс тревожности преобладает у подростков, обучающихся в коммерческих школах. Из чего следует, что эта группа более тревожна, мнительна и беспокойна, склонна испытывать волнение даже в незначительных ситуациях.

Однако при анализе ситуативной тревожности выявлено, что показатели по этой шкале преобладают у подростков, обучающихся в обычной школе. Тем самым, на момент проведения исследования, эта группа подростков в большей степени испытывала высокую реактивную тревожность, которая сопровождается высокой тревогой, дискомфортом и напряженностью, находились под воздействием стрессовой ситуации. Анализ личностной тревожности выявил, что показатели по этой шкале практически в равной степени выражены у подростков из двух групп, однако у подростков из коммерческих образовательных организаций, этот тип тревожности выражен несколько больше. Следовательно, для подростков характерна умеренная личностная тревожность, характеризующаяся направленностью умеренно воспринимать

угрозы внешнего мира, также для них свойственна тенденция к выраженной тревоге и склонности анализировать ситуации с позиции угрозы.

В процессе дальнейшего исследования с целью анализа взаимосвязей между показателями тревожности и уровнем интернет-зависимости была применена корреляция Спирмена. Выявлено, что показатели нормы интернет-зависимости в выборке подростков, обучающихся в коммерческих организациях, отрицательно взаимосвязаны с показателями тревожности. Так, подросткам, обучающимся в коммерческих школах с нормальной интернет-зависимостью не свойственно иметь выраженное негативное состояние, связанное с различными формами включения подростка в жизнь школы (общая тревожность в школе).

Показатели пограничной интернет-зависимости отрицательно взаимосвязаны с показателями тревожности: наблюдается обратная корреляционная связь: при повышении значений в рамках пограничной интернет-зависимости снижаются показатели общей тревожности. Таким образом подросткам из коммерческих школ с пограничной интернет-зависимостью не свойственно иметь выраженное негативное состояние общей тревожности.

Вместе с тем для подростков с выраженной зависимостью от интернета, свойственна тенденция к высокой общей тревожности. О чём свидетельствует соответствующая прямая корреляционная взаимосвязь. Также для подростков данной группы с ростом зависимости от интернета характерен рост следующих показателей тревожности: переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, низкая физиологическая сопротивляемость стрессу.

В выборке подростков, посещающих муниципальные школы выявлено, что показатели нормы интернет-зависимости отрицательно взаимосвязаны с показателями тревожности. Наблюдается обратная корреляционная связь: при повышении значений в рамках нормы интернет-зависимости снижаются показатели общей тревожности. Также подросткам из муниципальной школы с нормальной интернет-зависимостью не свойственно иметь выраженное негативное проявление тревожности по таким шкалам, как: переживание социального стресса, фрустрация потребности в достижении успеха, проблемы и страхи в отношениях с учителями, о чем свидетельствуют соответствующие отрицательные корреляционные взаимосвязи.

Вместе с тем наблюдается прямая корреляционная связь: при повышении значений в рамках пограничной интернет-зависимости повышаются показатели тревожности по методике Спилбергера-Ханина. Соответственно, подросткам из муниципальной школы с пограничной интернет-зависимостью свойственны личностная м ситуативная тревожность.

Выводы. Итак, в коммерческой образовательной школе среди подростков в большей степени выражена тревожность, чем среди ребят, обучающихся в организации муниципального права собственности. Причём данная тенденция прослеживается практически по всем шкалам применённых методик за исключением ситуативной тревожности. Полученные данные противоречат бытующим представлениям о том, что в коммерческих образовательных организациях создаются более комфортные условия, способствующие снижению уровня тревожности обучающихся. Выявлен перечень взаимосвязей между степенью выраженности интернет-зависимости и рядом показателей тревожности как среди подростков, посещающих коммерческие, так и муниципальные образовательные организации, однако степень и направленность этих взаимосвязей среди респондентов двух исследуемых групп – разнятся.

Нами установлено, что в коммерческой образовательной организации интернет-зависимость у подростков выше, чем ребят в муниципальной организации. Возможно подобное положение дел обусловлено тем, что в организациях данного типа обучающиеся имеют больше свободного, не регламентированного определённым видом деятельности, времени, также представляется возможным предположить, что пристрастие к интернет-гаджетам порождено более либеральным или даже либерально-попустительским стилем педагогической деятельности, применяемом в данных учреждениях, хотя данное предположение нуждается в последующей проверке и представляет собой интерес для дальнейших научных исследований.

Литература:

1. Арестова, О.Н. Коммуникация в компьютерных сетях: психологические детерминанты и последствия / О.Н. Арестова, Л.Н. Бабанин, А.Е. Войскунский // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 1996. – № 4. – С. 14-20

2. Коптелова, Н.И. Особенности компьютерной игровой зависимости среди подростков / Н.И. Коптелова // Молодой ученый. – 2014. – № 20. – С. 547-549

3. Янг, К.С. Диагноз – Интернет-зависимость / К.С. Янг // Мир Интернет. – 2000. – № 2. – С. 24-29

4. Малыгина, М.А. О причинах компьютерной онлайн-зависимости / М.А. Малыгина. – Москва: Авант, 2011. – 170 с.

5. Мозговая, Н.Н. Взаимосвязь профессиональных представлений и учебной мотивации подростков с различным типом гендерной идентичности / Н.Н. Мозговая, М.В. Науменко // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-1. – С. 336-339

6. Немов, Р.С. Психодиагностика: Введение в научное психологическое исследование с элементами математической статистики / Р.С. Немов. – Кн. 3. – Москва: Просвещение, 1999. – 269 с.

7. Прихожан, А.М. Причины, профилактика и преодоление тревожности / А.М. Прихожан // Психологическая наука и образование. – 2012. – № 2. – С. 11-18

8. Прихожан, А.М. Тревожность у детей и подростков: психологическая природа и возрастная динамика / А.М. Прихожан. – Москва: МОДЭК, 2000. – 304 с.

9. Хорни, К. Самоанализ / К. Хорни. – Санкт-Петербург: Питер, 2019. – 224 с.

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Никитина Александра Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент кафедры практической психологии Маннанова Елена Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент кафедры практической психологии Колесникова Ирина Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОКРАСТИНАЦИИ И ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор исследований, в фокусе внимания которых находится феномен прокрастинации, толерантности к неопределенности и локус контроля в аспекте изучение их взаимосвязи. Также в статье показаны результаты проведенного эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей прокрастинации и толерантности к неопределенности у студентов-психологов с интернальным и экстернальным типом локуса контроля. Выборку составили 50 студентов 1-3 курсов. Использовались методики: «Опросник уровня субъективного контроля» (УСК) Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкиной, А.М. Эткинда; «Новый опросник толерантности к неопределенности» Т.В. Корниловой; «Шкала общей прокрастинации» К. Лей (в адаптации Т. Юдеевой). Статистический анализ проводился с использованием t-критерия Стьюдента и коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Результаты диагностики локуса контроля в выборке студентов-психологов показали факт преобладания интернального типа субъективного контроля. Он был выявлен у 66% респондентов, что может отражать специфику получаемого образования респондентов. Результаты показали, что статистически значимых различий в уровнях прокрастинации и толерантности к неопределенности между студентами интерналами и экстерналами не выявлено, однако обнаружены специфические корреляционные связи между отдельными аспектами локуса контроля и толерантности к неопределенности в обеих группах. Отсутствие значимых различий между группами и прямой корреляционной связи основных переменных, по мнению авторов, свидетельствует о том факте, что прокрастинация и толерантность к неопределенности являются относительно независимыми конструктами, на которые влияет комплекс факторов. Выявленные специфические корреляционные связи указывают на сложный и многогранный характер взаимодействия изучаемых феноменов и требуют дальнейшего углубленного изучения.

Ключевые слова: прокрастинация, толерантность к неопределенности, локус контроля, студенты-психологи, интерналы, экстерналы, эмпирическое исследование.

Annotation. The article presents a theoretical review of studies focusing on the phenomenon of procrastination, tolerance for uncertainty, and locus of control in the context of exploring their interrelationships. The article also shows the results of an empirical study aimed at examining the characteristics of procrastination and tolerance for uncertainty among psychology students with internal and external types of locus of control. The sample consisted of 50 students from the first to third years. The following methods were used: «The Subjective Control Level Questionnaire» (SCL) by E.F. Bazhin, E.A. Golynkina, A.M. Etkind; «The New Tolerance for Uncertainty Questionnaire» by T.V. Kornilova; «General Procrastination Scale» by K. Lay (adapted by T. Judeeva). Statistical analysis was conducted using the Student's t-test and Spearman's rank correlation coefficient. The diagnostic results of locus of control in the sample of psychology students showed a predominance of the internal type of subjective control. It was detected in 66% of respondents, which may reflect the specifics of the education the respondents were receiving. The results showed that no statistically significant differences in levels of procrastination and tolerance for uncertainty were found between students with internal and external loci of control; however, specific correlational relationships were identified between certain aspects of locus of control and tolerance for uncertainty in both groups. The absence of significant differences between groups and a direct correlation between the main variables, according to the authors, indicates that procrastination and tolerance for uncertainty are relatively independent constructs influenced by a complex set of factors. The identified specific correlational relationships point to the complex and multifaceted nature of the interaction between the studied phenomena and require further in-depth investigation.

Key words: procrastination, tolerance for uncertainty, locus of control, psychology students, internals, externals, empirical research.

Введение. Современная профессиональная деятельность психолога неизбежно связана с работой в условиях высокой неопределенности, что предъявляет особые требования к личностным качествам будущих специалистов. В этом контексте актуальными для изучения становятся такие феномены, как прокрастинация – склонность откладывать выполнение важных задач, и толерантность к неопределенности – способность успешно функционировать в условиях недостатка информации. Важным личностным фактором, опосредующим взаимодействие с миром, является локус контроля, определяющий, в какой степени человек приписывает ответственность за события своей жизни себе или внешним обстоятельствам. Несмотря на достаточную изученность этих конструктов по отдельности, их взаимосвязь у студентов-психологов исследована недостаточно.

Изложение основного материала статьи. Изучение взаимосвязи прокрастинации, толерантности к неопределенности и локуса контроля важно для подготовки будущих психологов, работающих в условиях неопределенности и ответственности.

Прокрастинация – это сознательное иррациональное откладывание действий вопреки ожидаемым негативным последствиям [9]. Она сопровождается дискомфортом и отличается от лени. Выделяют откладывание задач и решений [9]. Академическая прокрастинация студентов обусловлена психологическими (нехватка мотивации, страх неудачи), социально-психологическими, педагогическими и психофизиологическими факторами [1; 2]. Объяснительные модели включают: психодинамическую (защита от страха неудачи), бихевиоральную (отсутствие подкрепления), когнитивную (роль иррациональных убеждений, например, перфекционизма) и гуманистическую (препятствие самоактуализации).

Толерантность к неопределенности – это способность личности принимать неоднозначные, непредсказуемые ситуации без негативной эмоциональной реакции и эффективно действовать при недостатке информации [4; 5]. Данный термин введен Э. Френкель-Брунсвик в 1948-49 гг. изначально связывая его с авторитаризмом и ригидным "черно-белым" мышлением. С. Баднер определил интолерантность как склонность воспринимать неопределенные ситуации как угрозу, а толерантность – как желательную [10]. Ее структура включает комфортное переживание недостатка информации, способность начинать дела без полной подготовки и спокойное отношение к двусмысленности [5; 10]. Это качество важное

для психологов, так как позволяет работать в условиях неполных данных о клиенте.

Исследования показывают тесную связь толерантности и прокрастинации: низкая толерантность к неопределённости является значимым предиктором прокрастинации у студентов-психологов [6; 7; 8; 15]. Студенты с низкой толерантностью чаще откладывают задачи и решения. Этот конструкт также может опосредовать влияние других факторов, например, академической самоэффективности [18].

Локус контроля (Дж. Роттер) – это представление индивида о том, зависят ли результаты от его собственных усилий (интернальность) или от внешних сил (экстернальность) [12]. Исследования последовательно показывают его существенное влияние на прокрастинацию: внешний локус контроля связан с более высокой прокрастинацией [11; 12; 14; 16], а внутренний – с меньшей прокрастинацией и лучшей академической успешностью [11; 12; 14; 17; 19]. Интерналы, воспринимая трудности как вызов [3], менее склонны к откладыванию, тогда как экстерналы чаще испытывают беспомощность и тревожность, что ведет к пассивности и прокрастинации.

Анализ взаимодействия факторов выявляет ключевые закономерности:

– наибольшей склонности к прокрастинации подвержены студенты с комбинацией внешнего локуса контроля и низкой толерантности к неопределённости [11; 14; 17; 19];

– внутренний локус контроля выступает буфером, смягчая негативное влияние неопределённости и беспомощности на прокрастинацию [13; 17];

– дисфункциональные стили принятия решений усугубляют прокрастинацию, особенно при низкой толерантности к неопределённости [13; 17].

Таким образом, прокрастинация, толерантность к неопределённости и локус контроля являются тесно взаимосвязанными конструктами, играющими ключевую роль в адаптации будущих психологов, что подтверждает актуальность их эмпирического изучения для разработки мер психолого-педагогического сопровождения.

Целью настоящего исследования стало изучение особенностей прокрастинации и толерантности к неопределённости у студентов-психологов с разным типом локуса контроля. В исследовании приняли участие 50 студентов-психологов 1-3 курсов НГПУ им. К. Минина (18-22 года). Для диагностики использовался комплекс методик: опросник УСК Е.Ф. Бажина и др. (локус контроля), «Новый опросник толерантности к неопределённости» Т.В. Корниловой и «Шкала общей прокрастинации» К. Лей (в адаптации Т. Юдеевой).

Обработка данных проводилась с использованием методов математической статистики: t-критерий Стьюдента для сравнения двух независимых групп и коэффициент ранговой корреляции Спирмена для анализа взаимосвязей.

Результаты диагностики локуса контроля с помощью опросника УСК показали, что в выборке студентов-психологов преобладает интернальный тип субъективного контроля. Он был выявлен у 66% респондентов (33 человека). Экстернальный тип контроля характерен для 34% испытуемых (17 человек). Это свидетельствует о том, что большинство будущих психологов склонны брать ответственность за события своей жизни на себя, что является позитивным фактором для их будущей профессиональной деятельности. Наиболее высокие средние значения наблюдаются по шкале общей интернальности (Ио), а наиболее низкие – по шкале интернальности в области производственных отношений (Ип).

Анализ толерантности к неопределенности по методике Т.В. Корниловой выявил неоднородность выборки (Таблицу 1).

Таблица 1

Процентные показатели по методике «Новый опросник толерантности к неопределенности»

Показатель / Уровень выраженности	Низкий уровень (%)	Средний уровень (%)	Высокий уровень (%)
Толерантность к неопределенности (ТН)	20	44	36
Интолерантность (ИТН)	20	46	34
Межличностная интолерантность (МИН)	6	56	38

Как видно из таблицы, высокий уровень толерантности к новизне и неопределенности характерен для 36% студентов, что отражает их стремление к изменениям и готовность действовать в быстро меняющихся ситуациях. Преобладающим является средний уровень как по шкале толерантности (44%), так и по шкале интолерантности (46%), что говорит о ситуативном и сбалансированном проявлении этих качеств у большинства опрошенных. Важно отметить, что 38% респондентов демонстрируют высокую межличностную интолерантность, то есть испытывают дискомфорт от неопределенности в отношениях с другими людьми, что является важным моментом для профессии психолога.

Диагностика уровня прокрастинации показала следующее распределение: низкий уровень наблюдается у 24% студентов, которые редко откладывают дела; средний уровень характерен для 40% выборки (эти студенты склонны к отсрочке выполнения задач, но часто укладываются в сроки, хотя иногда за счет качества и повышенного стресса); высокий уровень продемонстрировали 36% респондентов, для которых постоянное откладывание учебных задач является серьезной проблемой, негативно влияющей на их академическую успеваемость и психологическое благополучие.

Для проверки гипотезы о различиях в проявлении изучаемых характеристик у интерналов и экстерналов был проведен сравнительный анализ с использованием t-критерия Стьюдента (Таблицу 2).

Таблица 2

Сравнение показателей прокрастинации и толерантности к неопределенности у студентов-психологов с разным типом локуса контроля (по t-критерию Стьюдента)

Тип локуса контроля	Толерантность к неопределенности	Интолерантность	Межличностаня интолерантность	Прокрастинация
Интерналы (n = 33)	52,6	57,2	39,2	60,8
Экстерналы (n = 17)	48,8	50,2	37,6	52,5
Значение t-эмп критерия Стьюдента	0.7	1.2	0.5	1.9

*Примечание: * – достоверно значимые различия на уровне p ≤0,05, ** – достоверно значимые различия на уровне p ≤0,01 (по критерию Стьюдента)*

В ходе статистического анализа достоверных различий между интерналами и экстерналами по показателям

толерантности к неопределённости и прокрастинации не обнаружено. Однако по шкале прокрастинации значение t-критерия (1,9) было близко к уровню значимости, указывая на тенденцию к более высоким показателям у экстерналов.

Корреляционный анализ (метод Спирмена) не выявил прямой связи между прокрастинацией и толерантностью к неопределённости в обеих группах, что позволяет рассматривать эти конструкты как относительно независимые.

В группе экстерналов были выявлены значимые корреляции между аспектами локуса контроля и толерантности:

Обнаружена сильная положительная связь между общей интернальностью и интолерантностью ($r=0,868$, $p\leq0,01$), что может свидетельствовать о том, что у экстерналов попытки брать ответственность сопряжены с ростом дискомфорта от неопределённости.

Выявлены сильные положительные связи между интернальностью в достижениях и толерантностью ($r=0,657$, $p\leq0,01$), а также интолерантностью ($r=0,709$, $p\leq0,01$), что указывает на амбивалентный характер данной связи.

В группе интерналов обнаружена лишь одна умеренная положительная связь между интернальностью в области здоровья и толерантностью к неопределённости ($r=0,423$, $p\leq0,01$).

Таким образом, отсутствие прямой корреляции и значимых различий между группами позволяет предположить, что прокрастинация и толерантность к неопределённости являются относительно независимыми конструктами, на которые влияет комплекс факторов. Выявленные специфические связи, особенно парадоксальные у экстерналов, указывают на сложный, многогранный характер взаимодействия изучаемых феноменов и требуют дальнейшего углублённого изучения.

Выводы. Проведённое эмпирическое исследование позволило сделать следующие выводы:

1. У большинства студентов-психологов преобладает интернальный тип субъективного контроля, что свидетельствует о высоком уровне внутренней мотивации, уверенности в собственных силах и способности влиять на результаты своей деятельности, что положительно сказывается на учебной успеваемости.

2. Прокрастинация остается актуальной проблемой: 24% студентов имеют низкий её уровень, 40% – средний, а 36% – высокий, что подчёркивает необходимость целенаправленной работы с данной тенденцией.

3. Прямой корреляционной связи между прокрастинацией и толерантностью к неопределённости не обнаружено, что позволяет рассматривать эти конструкты как относительно независимые, на которые влияет комплекс факторов. Хотя статистически значимых различий в уровнях прокрастинации и толерантности между интерналами и экстерналами не выявлено, в обеих группах обнаружены специфические связи между отдельными аспектами локуса контроля и толерантности к неопределённости.

Таким образом, исследование демонстрирует сложность и многогранность взаимосвязей между локусом контроля, прокрастинацией и толерантностью к неопределённости в студенческой среде, что требует дальнейшего изучения для более глубокого понимания их влияния на поведение и развитие молодёжи.

Литература:

1. Аристова, И.Л. Исследование академической прокрастинации у студентов вуза / И.Л. Аристова, Н.С. Горбач // Мир педагогики и психологии. – 2020. – № 4(45). – С. 118-125

2. Афанасьева, А.А. Прокрастинация как поиск самого себя / А.А. Афанасьева // Гуманитарные науки в современном вузе: вчера, сегодня, завтра: материалы III Междунар. науч. конф. (Санкт-Петербург, 11 декабря 2020 года). – Санкт-Петербург: СПбГУПТД, 2020. – Т. 2. – С. 25-28

3. Валиуллина, Е.В. Локус воспринимаемого контроля и уровень прокрастинации / Е.В. Валиуллина // Концепт. – 2018. – № 8. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lokus-vosprinimaemogo-kontrolya-i-uroven-prokrastinatsii (дата обращения: 12.11.2025)

4. Гаврильева, З.Н. Толерантность к неопределённости в психологической науке / З.Н. Гаврильева // Вестник современных исследований. – 2019. – № 1.11(28). – С. 34-36

5. Заржицкая, А.С. Толерантность к неопределённости работающей и обучающейся молодёжи технического вуза / А.С. Заржицкая // Фундаментальные и прикладные научные исследования: сб. трудов по материалам X Междунар. конкурса науч.-исслед. работ. (Уфа, 05 декабря 2022 года). – Уфа: Науч.-изд. центр «Вестник науки», 2022. – Ч. 2. – С. 78-86

6. Ильин, А.В. Как работает прокрастинация / А.В. Ильин, М.Н. Сидоренко // Научные исследования 2022: сб. статей II Междунар. науч.-практ. конф. (Пенза, 30 июля 2022 года). – Пенза: Наука и Просвещение, 2022. – С. 81-83

7. Куприянчук, Е.В. Особенности прокрастинации студенческой молодежи / Е.В. Куприянчук // Страховские чтения. – 2019. – № 27. – С. 197-203

8. Лебедева, О.В. Возможности развития саморегуляции студента – будущего педагога в условиях современного педагогического вуза / О.В. Лебедева, Ф.В. Повшедная, Н.Б. Карабущенко // Вестник Мининского университета. – 2016. – № 2(15). – 32 с.

9. Матинова, Е.В. Понятие прокрастинации в психологии / Е.В. Матинова // Проблемы и перспективы развития России: молодежный взгляд в будущее: сб. науч. статей 5-й Всерос. науч. конф. – (Курск, 20-21 октября 2022 года) / отв. ред. А.А. Горохов.– Курск: Юго-Зап. гос. ун-т, 2022. – Т. 2. – С. 57-59

10. Рооз, В.С. Толерантность к неопределенности и психологическое здоровье подростков / В.С. Рооз // Аспирант. – 2021. – № 1(58). – С. 200-202

11. Bahl, R. Locus of control, academic procrastination and academic performance amongst university students: moderating role of parental involvement / R. Bahl, S. Gupta, K. Tanwar, [et al.] // Journal of Applied Research in Higher Education. – 2024. – DOI: https://doi.org/10.1108/jarhe-04-2024-0181

12. Cinar, M. Predicting academic procrastination in online courses: The role of external locus of control and other mediator variables / M. Cinar, D. Doğan, Ö. Demir // Education and Information Technologies. – 2025. – Vol. 30. – P. 11751-11774. – DOI: https://doi.org/10.1007/s10639-024-13251-4

13. Prawitasari, T. The Influence of Internal Locus of Control on Academic Procrastination in High School Students / T. Prawitasari, S. Suhendri // Quanta: Jurnal Kajian Bimbingan dan Konseling dalam Pendidikan. – 2024. – Vol. 8. – № 2. – DOI: https://doi.org/10.22460/quanta.v8i2.4705

14. Prihadi, K. Mediation Role of Locus of Control on the Relationship of Learned-helplessness and Academic Procrastination among College Students in Penang, Malaysia / K. Prihadi, C. Tan, R. Tan, [et al.] // International Journal of Evaluation and Research in Education. – 2018. – Vol. 7. – № 2. – P. 127-133. – DOI: https://doi.org/10.11591/ijere.v7i2.12597

15. Role of Decision-Making Styles and Intolerance of Uncertainty on Procrastination During the Pandemic // Journal of Higher Education Theory and Practice. – 2022. – Vol. 22. – № 17. – DOI: https://doi.org/10.33423/jhetp.v22i17.5655

16. Hubungan antara Locus of Control dengan Prokrastinasi Akademik pada Mahasiswa Psikologi IAIN Kediri / M. Burhani, L. Atmasari // Happiness, Journal of Psychology and Islamic Science. – 2022. – Vol. 4. – № 2. – DOI: https://doi.org/ 10.30762/happiness.v4i2.366

17. Sagone, E. The Roles of Academic Self-Efficacy and Intolerance of Uncertainty on Decisional Procrastination in University Students during the COVID-19 Pandemic / E. Sagone, M. Indiana // Education Sciences. – 2023. – Vol. 13. – № 5. – DOI:

https://doi.org/10.3390/educsci13050476
18. Siah, P. The effects of locus of control on procrastination among undergraduates: the coping strategy as a mediator / P. Siah, H. Ang, S. Chan, E. Wong // Journal of Education and Social Psychology. – 2021. – Vol. 1. – № 1. – P. 91-103. – DOI: https://doi.org/10.51865/jesp.2021.1.09
19. Tuzzakiyah, A. The Influence of Locus of Control and Academic Stress on Academic Procrastination of Class XI Students at SMK Negeri 50 Jakarta / A. Tuzzakiyah, R. Faslah, C. Yohana // International Journal of Social Science, Education, Communication and Economics (SINOMICS JOURNAL). – 2023. – Vol. 2. – № 1. – DOI: https://doi.org/10.54443/sj.v2i1.117

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдуллина Марина Александровна Зимина Евгения Константиновна Сырова Надежда Васильевна	**РОЛЬ ИЛЛЮСТРИРОВАНИЯ НАРОДНЫХ СКАЗОК В ФОРМИРОВАНИИ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ УЧАЩИХСЯ СРЕДНЕГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**4**
Аманбаева Людмила Ивановна Григорьева Уйгулаана Валерьевна	**ВНЕУЧЕБНАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ**	**6**
Аппакова-Шогина Нурия Закариевна	**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МОДЕЛИ В КОНТЕКСТЕ СОВРЕМЕННОГО ЗНАНИЯ**	**9**
Артемов Виктор Михайлович	**СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СТАРШЕКЛАССНИКОВ: СУЩНОСТЬ И СТРУКТУРА ПОНЯТИЯ**	**12**
Артемьева Юлия Юрьевна Депсамес Лидия Петровна Яковлева Светлана Игоревна	**ВИЗУАЛЬНАЯ ИДЕНТИЧНОСТЬ КАК ДВИГАТЕЛЬ ЛОЯЛЬНОСТИ: ИНТЕГРАЦИЯ В СТРАТЕГИЮ БРЕНДА**	**15**
Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна Бобылев Александр Сергеевич	**ЭМПИРИЧЕСКОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ ЛИДЕРСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МОЛОДЕЖИ, УЧАСТВУЮЩЕЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МОЛОДЕЖНЫХ ОБЩЕСТВЕННЫХ ОБЪЕДИНЕНИЙ**	**18**
Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна Витюгов Максим Алексеевич	**ПРАКТИЧЕСКОЕ ИЗУЧЕНИЕ АСПЕКТОВ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СТУДЕНТОВ**	**22**
Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна Коньков Дмитрий Сергеевич	**ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ИНФОРМАЦИОННОЙ КУЛЬТУРЫ У СОВРЕМЕННОГО СТУДЕНТА**	**26**
Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна Кудрявцева Ксения Александровна	**ЭФФЕКТИВНОСТЬ ПРИМЕНЕНИЯ СИНГАПУРСКОЙ МЕТОДИКИ ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**	**30**
Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна Машковский Александр Александрович	**ЭМПИРИЧЕСКИЙ ОПЫТ ИЗУЧЕНИЯ НАВЫКОВ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ**	**34**
Бабичев Андрей Михайлович Шарухин Анатолий Петрович	**ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД В МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ СИСТЕМЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ НАУКИ**	**38**
Батдыева Джамиля Руслановна	**РАЗВИТИЕ ДИВЕРГЕНТНОГО МЫШЛЕНИЯ НА УРОКАХ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНОГО ИСКУССТВА У ДЕТЕЙ ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**41**
Бичева Ирина Борисовна Белинова Наталья Владимировна Зайцева Светлана Александровна	**ГОТОВНОСТЬ К ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА-ПРОФЕССИОНАЛА**	**44**
Богданова Марина Владимировна Тамошкина Елена Викторовна Сорокина Елена Николаевна	**ПЕРСПЕКТИВЫ ВНЕДРЕНИЯ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ ПРИ РЕАЛИЗАЦИИ МЕРОПРИЯТИЙ ГРАЖДАНСКО-ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ СТУДЕНТОВ В ВУЗЕ**	**47**
Буковский Станислав Леонидович	**КРЕАТИВНЫЙ СПОСОБ ПРИМЕНЕНИЯ РОЛЕВОЙ ИГРЫ НА ЗАНЯТИЯХ ПО ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ**	**49**
Буковский Станислав Леонидович	**ИНТЕНСИВНО-КРЕАТИВНАЯ МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ УСТНОМУ ИНОЯЗЫЧНОМУ ОБЩЕНИЮ В ЮРИДИЧЕСКОМ ВУЗЕ**	**52**
Бурлак Ольга Анатольевна	**ИНФОРМАЦИОННО-КОМПЬЮТЕРНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ НА ЗАНЯТИИ В МУЗЫКАЛЬНО-ТЕАТРАЛЬНОЙ СТУДИИ И УРОКЕ МУЗЫКИ С НАЦИОНАЛЬНО-РЕГИОНАЛЬНЫМ КОМПОНЕНТОМ**	**56**

Бурова Ирина Владимировна
Поспелова Юлия Юрьевна
Штефан Юлия Георгиевна
КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД К ОБУЧЕНИЮ ШКОЛЬНИКОВ ОСНОВНОГО ЭТАПА БЕЗЭКВИВАЛЕНТНОЙ ЛЕКСИКЕ ИСПАНСКОГО ЯЗЫКА 58

Быстрова Вероника Павловна
Гришин Вадим Васильевич
Громова Анна Игоревна
СИСТЕМНЫЕ СЛОЖНОСТИ И СТРАТЕГИЧЕСКИЕ ПРИОРИТЕТЫ РАЗВИТИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБРАЗОВАНИЯ 61

Варданян Юлия Владимировна
Михайлов Алексей Александрович
Шукшина Татьяна Ивановна
ПРОДУКТИВНОСТЬ КАК ПОКАЗАТЕЛЬ ЭФФЕКТИВНОСТИ НАУЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СОВРЕМЕННОГО АСПИРАНТА 64

Вековищева Светлана Николаевна
Иванова Марина Евгеньевна
МЕТОДОЛОГИЯ НАСТАВНИЧЕСТВА В ЭПОХУ ТЕХНОЛОГИЧЕСКИХ ТРАНСФОРМАЦИЙ: ПРИНЦИПЫ И МЕТОДЫ СОВРЕМЕННОЙ ПРАКТИКИ 67

Вековищева Светлана Николаевна
Иванова Марина Евгеньевна
МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЙ КОНСТРУКТ ВНЕДРЕНИЯ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ПЕДАГОГА-НАСТАВНИКА 69

Витольник Галина Адамовна
Витольник Владимир Николаевич
РОЛЬ И ВОЗМОЖНОСТИ ИНФОРМАЦИОННО-КОММУНИКАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАЗВИТИИ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА У КУРСАНТОВ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЙ МВД РОССИИ 72

Вольгушев Антон Евгеньевич
ОСНОВЫ ОБУЧЕНИЯ ИЗОБРАЗИТЕЛЬНЫМ ДИСЦИПЛИНАМ НА ЗАНЯТИЯХ С БУДУЩИМИ ХУДОЖНИКАМИ-АНИМАТОРАМИ 75

Воронцова Екатерина Сергеевна
Завьялова Екатерина Михайловна
Медведева Елена Юрьевна
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ РАЗВИТИЯ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРУКТУРИРОВАНИЯ РЕЧЕВОГО ВЫСКАЗЫВАНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ СТАРШЕГО ВОЗРАСТА С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ 77

Газизова Татьяна Владиславовна
Тарханов Евгений Константинович
Сабирова Эльвира Гильфановна
ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 81

Гамова Ксения Владимировна
Горячева Ольга Александровна
Коротков Олег Владимирович
ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОВРЕМЕННЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ С ОДАРЁННЫМИ ДЕТЬМИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ 83

Гладков Алексей Владимирович
Глухих Татьяна Анатольевна
Медведева Любовь Борисовна
ГЕЙМИФИКАЦИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ ДЛЯ ФОРМИРОВАНИЯ ЛИДЕРСКИХ НАВЫКОВ 87

Гладкова Марина Николаевна
Лузан Максим Викторович
Катасонов Леонид Алексеевич
МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ УСТОЙЧИВЫХ НАВЫКОВ СОТРУДНИЧЕСТВА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 89

Гришин Вадим Васильевич
Казанцева Галина Алексеевна
Кислова Оксана Николаевна
ФИЛОСОФСКОЕ ОБОСНОВАНИЕ ПРИМЕНЕНИЯ МЕДИАТЕХНОЛОГИЙ НА УРОКАХ ИСТОРИИ В ШКОЛЕ 92

Гулевич Татьяна Михайловна
РАЗВИТИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ У ПОДРОСТКОВОЙ АУДИТОРИИ: ГНОСЕОЛОГИЧЕСКИЙ ПОДХОД 95

Гусев Иван Евгеньевич
ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАНИИ. МАШИННО-СГЕНЕРИРОВАННЫЕ ТЕКСТЫ 98

Данильченко Марина Анатольевна
Корякова Юлия Борисовна
Зиннатуллина Гулюза Ильфатовна
ЭМОЦИОНАЛЬНЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ И ЕГО СВЯЗЬ С ЛИДЕРСТВОМ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЕ 102

Диденко Алена Рудольфовна
Петрова Нина Сергеевна
Касьянова Ирина Ивановна
ВНЕДРЕНИЕ ПРИНЦИПОВ ГИБРИДНОГО ОБУЧЕНИЯ В ПРАКТИКУ ВУЗОВСКОГО ПРЕПОДАВАНИЯ 105

Дмитриева Елена Викторовна
ПОВЫШЕНИЕ УРОВНЯ ВЛАДЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКОМ И АВТОНОМИИ СТУДЕНТОВ: ОТ ЦИФРОВОЙ ДИДАКТИКИ К ГЕЙМИФИКАЦИИ 107

Донцов Александр Александрович **Стишак Анатолий Александрович**	**ВОСПИТАНИЕ И РАЗВИТИЕ ЛИЧНОСТИ СРЕДСТВАМИ САМБО В КОНТЕКСТЕ НАЦИОНАЛЬНОЙ ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ**	**110**
Дроботенко Юлия Борисовна **Диких Элина Радиковна**	**ФОРМИРОВАНИЕ КОМПЕТЕНЦИИ ОЦЕНКИ МЕТАПРЕДМЕТНЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ РЕЗУЛЬТАТОВ ШКОЛЬНИКОВ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**	**113**
Дроздов Сергей Анатольевич	**ОБРАЗНО-КОМПОЗИЦИОННОЕ ЕДИНСТВО СИНТЕЗА ИСКУССТВ КАК ОСНОВА СОЗДАНИЯ НОВОГО ХУДОЖЕСТВЕННОГО ЯВЛЕНИЯ: АСПЕКТЫ ДЛЯ ПОДГОТОВКИ УЧИТЕЛЕЙ ИЗО**	**116**
Дроздов Сергей Анатольевич	**РОЛЬ НАГЛЯДНЫХ МЕТОДИЧЕСКИХ ПОСОБИЙ В ОБУЧЕНИИ КИТАЙСКИХ СТУДЕНТОВ АКАДЕМИЧЕСКОМУ РИСУНКУ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ УНИВЕРСИТЕТЕ**	**119**
Еремина Ирина Ильинична **Лысанов Денис Михайлович**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ АДАПТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ**	**123**
Ермилина Елена Васильевна **Сырова Надежда Васильевна** **Касьянова Ирина Ивановна**	**МЕТОДИКА ОБУЧЕНИЯ ИНТЕРЬЕРНОЙ ЖИВОПИСИ КАК СПОСОБ РАЗВИТИЯ ПРОФЕССИОНАЛИЗМА У СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ**	**126**
Жданов Алексей Валерьевич **Мищурис Анастасия Владимировна** **Тряпицын Александр Вячеславович**	**ВОСПИТАТЕЛЬНАЯ ФУНКЦИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЯ СОВРЕМЕННОГО ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**	**129**
Жулина Елена Викторовна **Прозорова Наталья Сергеевна** **Унагаева Валерия Александровна**	**ДИНАМИКА ФОРМИРОВАНИЯ ПРЕДИКАТИВНОЙ ЛЕКСИКИ ДОШКОЛЬНИКОВ С ОБЩИМ НЕДОРАЗВИТИЕМ РЕЧИ**	**132**
Зарипова Рая Салиховна **Гильфанова Анастасия Владимировна**	**ФОРМИРОВАНИЕ ЕСТЕСТВЕННОНАУЧНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ: МЕТОДЫ И ПРИЕМЫ**	**135**
Землина Екатерина Михайловна	**ОСОБЕННОСТИ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ СТУДЕНТОВ-ВОЛОНТЁРОВ ИНКЛЮЗИИ СРЕДСТВАМИ НАСТАВНИЧЕСТВА**	**137**
Иванов Сергей Меркурьевич **Мухаметшин Александр Тагирович** **Заварзин Александр Валерьевич**	**ТРЕБОВАНИЯ К ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВЛЕННОСТИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ К ВЕДЕНИЮ БОЕВЫХ ДЕЙСТВИЙ В УСЛОВИЯХ ЖАРКОГО КЛИМАТА**	**140**
Иванов Сергей Меркурьевич **Мухаметшин Александр Тагирович** **Михайлец Валерий Владимирович**	**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ СОДЕРЖАНИЯ ПРОГРАММЫ ФИЗИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ В ЦЕЛЯХ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ**	**143**
Иконников Александр Иванович	**РОЛЬ АССАМБЛЯЖЕЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ХУДОЖЕСТВЕННЫМ ПРАКТИКАМ СТУДЕНТОВ ТВОРЧЕСКИХ ВУЗОВ**	**146**
Казанцева Галина Алексеевна **Гришин Вадим Васильевич** **Сизова Ольга Алексеевна**	**ОПЫТ ПОДГОТОВКИ ВЫПУСКНЫХ КВАЛИФИКАЦИОННЫХ РАБОТ В ХОДЕ УЧЕБНОЙ (НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ) ПРАКТИКИ**	**149**
Каменева Галина Анатольевна **Пузанкова Евгения Александровна**	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В ПРОЕКТИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ОРИЕНТИРОВАННОГО МАТЕМАТИЧЕСКОГО КОНТЕНТА**	**151**
Камнева Ирина Николаевна **Филатова Ольга Николаевна** **Лукина Елена Вячеславовна**	**ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ В ЭПОХУ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА**	**154**
Капустина Дарья Михайловна	**ИНОСТРАННЫЙ ЯЗЫК КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ SOFT SKILLS ДЛЯ ТЕХНИЧЕСКИХ СПЕЦИАЛЬНОСТЕЙ**	**156**

Капустина Дарья Михайловна Николаева Мария Владимировна	ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ КУРАТОРА ПО ПАТРИОТИЧЕСКОМУ ВОСПИТАНИЮ С ПРИМЕНЕНИЕМ ИННОВАЦИОННЫХ ТЕХНОЛОГИЙ	159
Карандеева Людмила Георгиевна Петровский Александр Михайлович Ткачева Мария Александровна	ВЛИЯНИЕ ЦИФРОВЫХ ИНСТРУМЕНТОВ НА ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ	162
Кислова Оксана Николаевна Громова Анна Игоревна Быстрова Вероника Павловна	НАРОДНОЕ МУЗЫКАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ РУССКОМУ ТАНЦУ	165
Кислова Оксана Николаевна Сизова Ольга Алексеевна Казанцева Галина Алексеевна	ДМШ И ДШИ КАК НАЧАЛЬНАЯ СТУПЕНЬ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ СФЕРЫ «КУЛЬТУРА И ИСКУССТВО»	167
Климова Юлия Владимировна Хотулёва Ольга Викторовна Ющенко Юлия Алексеевна	АКТИВНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ, КАК СРЕДСТВО ПОВЫШЕНИЯ ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ СПО НА УРОКАХ БИОЛОГИИ	170
Ковалева Анна Сергеевна Кузеванова Анастасия Анатольевна	ТЕРАПЕВТИЧЕСКАЯ СКАЗКА КАК СРЕДСТВО ПОДДЕРЖАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКИ БЕЗОПАСНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ СРЕДЫ ИНКЛЮЗИВНОЙ ДОШКОЛЬНОЙ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ	173
Козлова Вероника Андреевна Карнаухова Вероника Александровна	НАЧАЛЬНЫЕ ЭТАПЫ ОБУЧЕНИЯ ИГРЕ НА ФЛЕЙТЕ В ДЕТСКОЙ ШКОЛЕ ИСКУССТВ	176
Колесникова Татьяна Алексеевна	ЭКСКУРСИЯ В ПРИРОДУ: ДЕЙСТВЕННОЕ СРЕДСТВО РЕАЛИЗАЦИИ ЗАДАЧ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ	179
Колесова Оксана Вячеславовна Маясова Татьяна Викторовна Деменева Надежда Николаевна	РАЗВИТИЕ ЧИТАТЕЛЬСКОЙ ГРАМОТНОСТИ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ СРЕДСТВАМИ ТЕХНОЛОГИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ	182
Комарова Анна Николаевна Мальцева Светлана Михайловна Прокошина Софья Андреевна	РЕГУЛИРОВАНИЕ РЫНКА ЧАСТНОГО РЕПЕТИТОРСТВА В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ	185
Кондратьева Ирина Германовна	РАЗВИТИЕ ГИБКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ СТУДЕНТОВ НА ОСНОВЕ КОУЧИНГОВОГО ПОДХОДА	188
Копица Вера Николаевна	СОЦИАЛИЗАЦИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА СРЕДСТВАМИ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА В ВУЗЕ	191
Костылев Денис Сергеевич Зыкова Мария Евгеньевна Колесникова Алёна Денисовна	КРИЗИС ИДЕНТИЧНОСТИ И ЦЕННОСТИ ИСТОРИЧЕСКОГО ЗНАНИЯ В КОНТЕКСТЕ НОВОЙ МОДЕЛИ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ	194
Котиева Фатима Русланбековна	НЕКОТОРЫЕ ОСОБЕННОСТИ СОЦИАЛИЗАЦИИ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	197
Котиева Фатима Русланбековна Семенов Курман Борисович	СОЦИАЛИЗАЦИЯ ДЕТЕЙ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СЕМЬИ И ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ КАК УСЛОВИЕ ПОДГОТОВКИ К ШКОЛЕ В НАЦИОНАЛЬНОМ РЕГИОНЕ	199
Кривых Сергей Викторович Шепель Сергей Михайлович	РАЗВИТИЕ ЦИФРОВОЙ РЕФЛЕКСИИ У СТУДЕНТОВ	202
Кудряшова Светлана Константиновна Кудряшов Валерий Иванович Куликова Ильсеяр Камилевна	ИССЛЕДОВАНИЕ УРОВНЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ В УСЛОВИЯХ ИНКЛЮЗИВНОЙ СРЕДЫ	206
Кузнецова Лина Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ВОЕННО-ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ КУРСАНТОВ ВОЕННЫХ ИНСТИТУТОВ РОСГВАРДИИ: ДИАЛЕКТИЧЕСКИЕ ПРОТИВОРЕЧИЯ И ЛОГИКА ИХ РАЗРЕШЕНИЯ	209

Куликов Андрей Сегеевич Солдатченко Александр Леонидович	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ИМИДЖА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ В ПРОЦЕССЕ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	213
Курбанмагомедов Алишер Курбанмагомедович Магомедов Гусейн Ахмедович Мухидинов Магомед Госенгаджиевич	ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА	216
Курочкина Емилия Эдуардовна Сизова Ольга Алексеевна	РАЗВИТИЕ СОЦИАЛЬНЫХ НАВЫКОВ У ОБУЧАЮЩИХСЯ НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЫ, В УСЛОВИЯХ ВНЕДРЕНИЯ ТЕАТРАЛИЗОВАННОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ	219
Левченко Наталия Валерьевна Ростовцева Екатерина Романовна	ОРГАНИЗАЦИЯ ИННОВАЦИОННОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ШКОЛЫ И СЕМЬИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ ТРАНСФОРМАЦИИ ОБРАЗОВАНИЯ	222
Ли Ажухань	КОНЦЕПЦИЯ ЭКОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	225
Лощилова Анна Александровна Винокурова Наталья Федоровна	ИНЖЕНЕРНОЕ МЫШЛЕНИЕ И УСЛОВИЯ ЕГО ФОРМИРОВАНИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ПРОФИЛЯ	228
Мальцева Светлана Михайловна Мацкевич Елена Эдуардовна Трубина Ирина Сергеевна	ДЕЛОВЫЕ ИГРЫ В ФОРМИРОВАНИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОММУНИКАТИВНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ ЯЗЫКОВЫМИ ДИСЦИПЛИНАМИ	231
Мальцева Светлана Михайловна Трубина Ирина Сергеевна Рябкова Елена Анатольевна	ИСПОЛЬЗОВАНИЕ СОЧИНЕНИЙ-ПЕРСОНИФИКАЦИЙ В ПРЕПОДАВАНИИ ЯЗЫКОВЫХ ДИСЦИПЛИН В ВУЗЕ	235
Масютина Наталья Михайловна	ЭТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ	237
Мельцаев Дмитрий Михайлович Поручкина Светлана Михайловна Филатова Ольга Петровна	ПЕДАГОГ БУДУЩЕГО: ПРОФЕССИОНАЛЬНЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ В ЭПОХУ ПЕРЕМЕН	241
Миронова Светлана Петровна	СОВРЕМЕННЫЕ ВЫЗОВЫ И ОРИЕНТИРЫ ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ С МОЛОДЕЖЬЮ	243
Молчанова Юлия Анатольевна Пронина Наталья Сергеевна Терентьева Елена Валентиновна	ЭФФЕКТИВНОСТЬ ОБУЧАЮЩИХ СТРАТЕГИЙ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	247
Молчанова Юлия Анатольевна Терентьева Елена Валентиновна Скрипко Елена Сергеевна	ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДА ДОГМЕ В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ	249
Молчанова Юлия Анатольевна Терентьева Елена Валентиновна Скрипко Елена Сергеевна	ЭФФЕКТИВНОСТЬ МЕТОДА ПОЛНОГО ФИЗИЧЕСКОГО РЕАГИРОВАНИЯ НА УРОКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	252
Молчанова Юлия Анатольевна Терентьева Елена Валентиновна Чарчоглян Татьяна Геннадьевна	ОСОБЕННОСТИ ФОРМИРОВАНИЯ ФОНЕТИЧЕСКИХ НАВЫКОВ В МЛАДШЕЙ ШКОЛЕ	254
Молчанова Юлия Анатольевна Терентьева Елена Валентиновна Чарчоглян Татьяна Геннадьевна	МУЛЬТИСЕНСОРНЫЕ МЕТОДЫ ОБУЧЕНИЯ АНГЛИЙСКОЙ ФОНЕТИКЕ	257
Мурзабекова Марем Исмаиловна Фаргиева Зульфия Султангиреевна Шаухалова Разия Алаудиновна	ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КУЛЬТУРЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КОММУНИКАЦИИ У БУДУЩИХ БАКАЛАВРОВ	260
Мурызова-Фомина Марина Михайловна Завражин Сергей Александрович	ОСОБЕННОСТИ ПРОЯВЛЕНИЯ МИСТИЦИЗМА У ПОДРОСТКОВ ГРУППЫ СОЦИАЛЬНОГО РИСКА	264
Мхитарян Кристина Варданович Ющенко Юлия Алексеевна Егорова Галина Викторовна	К ВОПРОСУ О ПРИМЕНЕНИИ ПРОБЛЕМНОГО ОБУЧЕНИЯ НА УРОКАХ БИОЛОГИИ	268

Набиулина Нина Геннадьевна
Шабаева Гузель Фагимовна
Варикова Элина Рафисовна
ЦЕННОСТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЕ ПРОЕКТИРОВАНИЕ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ЭЛЕМЕНТОВ КИНОПЕДАГОГИКИ В ВЫСШЕМ ОБРАЗОВАНИИ 270

Немытикова Ксения Николаевна
ПРОЕКТНЫЕ ЗАДАНИЯ НА УРОКАХ МАТЕМАТИКИ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНЫХ УМЕНИЙ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ 273

Николаева Элеонора Александровна
Дроздова Ольга Владимировна
ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ОБ «ИДЕАЛЬНОМ» УЧЕБНИКЕ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВЫХ ВУЗОВ 276

ПСИХОЛОГИЯ

Антонов Арсений Константинович
Козьяков Роман Валерьевич
ВОЗМОЖНОСТИ И ОГРАНИЧЕНИЯ В СОЗДАНИИ РАЗВИВАЮЩЕЙ КРЕАТИВНОЙ СРЕДЫ 281

Ахмедова Эльмира Магомедгаджиевна
Комолова Людмила Анатольевна
ЦЕННОСТНЫЕ ОРИЕНТАЦИИ ЖЕНЩИН-ПРЕДПРИНИМАТЕЛЕЙ: КРОСС-КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ 284

Беловол Елена Владимировна
Шурупова Елена Юрьевна
Мишутин Денис Олегович
АДАПТАЦИЯ И ПСИХОМЕТРИЧЕСКАЯ ПРОВЕРКА РУССКОЯЗЫЧНОЙ ВЕРСИИ ШКАЛЫ «ИЗМЕРЕНИЕ ОНЛАЙН РАСТОРМОЖЕННОСТИ» ДЖ. СТЮАРТ И Р. СКОТТ 288

Беловол Елена Владимировна
Шурупова Елена Юрьевна
Сорока Алексей Анатольевич
СУВЕРЕННОСТЬ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПРОСТРАНСТВА ЛИЧНОСТИ КАК ФАКТОР ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ЗДОРОВЬЯ В ЗРЕЛОМ ВОЗРАСТЕ 292

Брекина Оксана Васильевна
Зюванова Ольга Михайловна
ПИЩЕВОЕ ПОВЕДЕНИЕ ПОДРОСТКОВ: ПРЕДПОСЫЛКИ ВОЗНИКНОВЕНИЯ РАССТРОЙСТВ И ПУТИ ФОРМИРОВАНИЯ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩЕЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ 295

Велиева Светлана Витальевна
Антонов Павел Иванович
СТРУКТУРНО-ФУНКЦИОНАЛЬНЫЕ ВЗАИМОСВЯЗИ МЕЖДУ ПСИХИЧЕСКИМИ СОСТОЯНИЯМИ И СИНДРОМОМ ВЫГОРАНИЯ 299

Голованова Елена Геннадьевна
Комлева Светлана Анатольевна
Черемисина Александра Анатольевна
ОСОБЕННОСТИ ПОВЕДЕНИЯ ПОДРОСТКОВ В КОНФЛИКТЕ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СОЦИАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА 302

Гончарова Елена Викторовна
ОСОБЕННОСТИ ПРОТЕКАНИЯ АДАПТАЦИИ К ОБУЧЕНИЮ У ПЕРВОКУРСНИКОВ В ЗАВИСИМОСТИ ОТ СВОЙСТВ ЛИЧНОСТИ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ 305

Джамалудинова Заира Гамзатовна
ВОЗМОЖНОСТИ ЦИФРОВЫХ РЕСУРСОВ В ОРГАНИЗАЦИИ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ УЧАЩИХСЯ С ОВЗ 309

Дунаев Владислав Михайлович
Козьяков Роман Валерьевич
ФАКТОРЫ СОХРАНЕНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ ЛИЧНОСТИ В ПЕРИОД ЖИЗНЕННОГО КРИЗИСА 312

Зайцева Светлана Александровна
Шаповалова Ксения Денисовна
ОСОБЕННОСТИ ДИАГНОСТИКИ САМООЦЕНКИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ НА ОСНОВЕ КРИТЕРИАЛЬНОГО ОЦЕНИВАНИЯ 315

Изотова Елизавета Геннадьевна
ОСОБЕННОСТИ КОНФЛИКТОВ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С РАЗНОЙ СОЦИАЛЬНОЙ АКТИВНОСТЬЮ 318

Кабанова Лидия Александровна
Шкунова Анжелика Аркадьевна
ОЦЕНКА УДОВЛЕТВОРЕННОСТИ ТРУДОМ И ФАКТОРОВ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ВЫГОРАНИЯ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ ВУЗА 321

Казберов Павел Николаевич
НЕОБХОДИМОСТЬ ОКАЗАНИЯ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ПОМОЩИ СОТРУДНИКАМ ФСИН РОССИИ, УЧАСТВОВАВШИМ В СВО, А ТАКЖЕ ИХ РОДСТВЕННИКАМ 324

Калинкина Евгения Михайловна **Носова Наталья Валентиновна** **Трандина Елена Евгеньевна**	**ОПЫТ ИНТЕГРАЦИИ НАУЧНО-ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В КУРС ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ПСИХОЛОГИИ**	**327**
Коданева Михалина Сергеевна	**К ВОПРОСУ О ВЫРАЖЕННОСТИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ОСУЖДЕННЫХ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ ОТБЫВАНИЯ НАКАЗАНИЯ**	**330**
Куимова Наталья Николаевна **Марова Ирина Александровна**	**ВЗАИМОСВЯЗЬ САМООЦЕНКИ И УРОВНЯ ТРЕВОЖНОСТИ У МЛАДШИХ ПОДРОСТКОВ В ПЕРИОД АДАПТАЦИИ: ЛОНГИТЮДНОЕ ИССЛЕДОВАНИЕ**	**334**
Куимова Наталья Николаевна **Калинина Ирина Владимировна**	**ПОДХОДЫ К ИЗУЧЕНИЮ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ПОРТРЕТА ПОДРОСТКОВ**	**337**
Кушкин Семён Артемович **Козьяков Роман Валерьевич**	**ПРОФЕССИОНАЛЬНАЯ КРЕАТИВНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ СУБЪЕКТА ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**340**
Ластовка Николай Николаевич **Козьяков Роман Валерьевич**	**ИСТОРИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ И СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО КРЕАТИВНОГО МЫШЛЕНИЯ СУБЪЕКТА**	**343**
Лебедева Оксана Валерьевна **Лебедев Кирилл Романович**	**ОСОБЕННОСТИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ МАГИСТРАНТОВ ПО ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИМ НАПРАВЛЕНИЯМ В УСЛОВИЯХ ПЕДВУЗА**	**346**
Лупенко Наталья Николаевна **Удачина Полина Юрьевна**	**ОТНОШЕНИЯ С ОТЦОМ КАК ФАКТОР, ОПОСРЕДУЮЩИЙ ФОРМИРОВАНИЕ ТИПА ПРИВЯЗАННОСТИ ЖЕНЩИНЫ К ПАРТНЕРУ**	**350**
Маклачков Егор Александрович **Латуга Анвер Сайядович** **Таратухин Никита Алексеевич**	**ЖИЗНЕННЫЙ СТИЛЬ КАК СПОСОБ КОНСТРУКТИВНОЙ АДАПТАЦИИ**	**354**
Маннанова Елена Анатольевна	**СПЕЦИФИКА ЛИЧНОСТНОГО ПОТЕНЦИАЛА У ЛИЦ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО БЛАГОПОЛУЧИЯ**	**357**
Медведева Нина Ильинична	**НЕЙРОПСИХОЛОГИЧЕСКИЙ АНАЛИЗ ПАТОГЕНЕЗА ПОГРАНИЧНОГО РАССТРОЙСТВА ЛИЧНОСТИ**	**360**
Насамбаева Мария Владиславовна **Гончарова Наталья Андреевна**	**ПРОГНОЗ РАЗВИТИЯ ДУХОВНОСТИ ЛИЧНОСТИ ОБУЧАЮЩИХСЯ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ОРГАНИЗАЦИИ МВД РОССИИ**	**363**
Науменко Марина Владимировна **Мозговая Наталья Николаевна**	**ОСОБЕННОСТИ ВЗАИМОСВЯЗИ ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТИ И ТРЕВОЖНОСТИ ПОДРОСТКОВ**	**367**
Никитина Александра Александровна **Маннанова Елена Анатольевна** **Колесникова Ирина Геннадьевна**	**ВЗАИМОСВЯЗЬ ПРОКРАСТИНАЦИИ И ТОЛЕРАНТНОСТИ К НЕОПРЕДЕЛЕННОСТИ У СТУДЕНТОВ-ПСИХОЛОГОВ С РАЗНЫМ ТИПОМ ЛОКУСА КОНТРОЛЯ**	**371**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 90. Часть 3.

ISSN 2311-1305



Ответственность за достоверность приводимых в публикациях фактов, дат, наименований, фамилий, имен, цифровых данных несут авторы статей.

Научные статьи печатаются в соответствии с авторскими вариантами.

Адрес учредителя:
295007, г. Симферополь, проспект Академика Вернадского, 4
(3652) 54-50-36

Адрес редакции и издателя:
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Отпечатано в типографии:
Гуманитарно-педагогическая академия (г. Ялта)
298635, Республика Крым, г. Ялта, ул. Севастопольская, 2а
(3654) 323013

Свидетельство о регистрации средства массовой информации
ПИ № ФС 77-61807 от 18 мая 2015 г., выдано Федеральной службой по надзору в сфере связи, информационных технологий и массовых коммуникаций (Роскомнадзор)

Подписано к печати 25.02.2026. Сдано в набор 04.03.2026. Дата выхода 23.03.2026
Формат 205х285. Бумага: офсетная. Печать: трафаретная. Условн. печатн. листов 44,12.
Тираж 500 экз. Свободная цена.