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 (4)

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. 4. – 375 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

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

ФОРМИРОВАНИЕ ДИЗАЙНЕРСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ СТИЛИЗАЦИИ В ЖИВОПИСИ И ГРАФИКЕ

Аннотация. В статье рассматривается проблематика формирования дизайнерского мышления. Приведен анализ взглядов исследователей – педагогов по данному вопросу. Обосновывается мысль о том, что дизайнерское мышление является необходимым условием успешности в учебной деятельности с первых дней обучения, в будущей профессиональной деятельности и конкурентоспособности выпускников училищ и вузов РФ. Авторы указывают на то, что метапредметные и межпредметные связи способствуют раскрытию творческого потенциала студента и освоению обучающимся компетенций специалиста. Также эти связи служат становлению мировоззрения самостоятельного создателя нового продукта дизайна на базе универсальных творческих знаний, умений, навыков путем стилизации в графике и живописи. В статье подчеркивается, что процессы формирования профессиональных компетенций дизайнера, в том числе дизайнерского мышления, находятся в сильной зависимости от воли студента к обучению и его самостоятельности. Обозначаются составляющие дизайнерского мышления – логическое линейное мышление, творческое мышление с дивергентным подходом и латеральное мышление. Авторами отмечается, что дизайнерское мышление использует стилизацию как инструмент познания и креативности. Высказана уверенность, что лучше всего развитие дизайнерского мышления осуществляется благодаря интегративному обучению через дополняющие друг друга Стандартные задачи, Творческие задания, кейсы, проекты, учебные практики. В заключение утверждается, что обучающий потенциал методами стилизации в живописи и графике очень высок и отвечает всем целям и задачам.

Ключевые слова: стилизация, дизайнерское мышление, логическое мышление, творческое мышление, дивергентное, латеральное мышление.

Annotation. The article discusses the problem of developing design thinking. It provides an analysis of the views of researchers and educators on this issue. The article argues that design thinking is a necessary condition for success in educational activities from the first days of study, as well as in future professional activities and the competitiveness of graduates from colleges and universities in the Russian Federation. The authors emphasize that meta-subject and inter-subject connections contribute to the development of students' creative potential and the acquisition of specialist competencies. These connections also serve to develop the worldview of an independent creator of a new design product based on universal creative knowledge, skills, and abilities through stylization in graphics and painting. The article emphasizes that the processes of developing professional competencies in design, including design thinking, are highly dependent on the student's willingness to learn and their independence. The components of design thinking are identified: logical linear thinking, creative thinking with a divergent approach, and lateral thinking. The authors note that design thinking uses stylization as a tool for cognition and creativity. They express the belief that the best way to develop design thinking is through integrative learning, which involves combining Standard Tasks, Creative Tasks, cases, projects, and learning practices. In conclusion, the authors argue that the educational potential of stylization methods in painting and graphics is very high and meets all the goals and objectives.

Key words: stylization, design thinking, logical, creative thinking, divergent and lateral thinking.

Введение. Мышление современного дизайнера базируется на прочных знаниях, умениях и навыках, а также на профессиональной интуиции, позволяющей отслеживать современные тенденции дизайна и предлагать собственное новаторство. Можно перечислить условия успешной реализации в будущей профессии студентов-дизайнеров: готовность к поисково-проектной деятельности, чуткость к общественному запросу, психологическая мобильность к изменяемым требованиям заказчика. Актуальность данной проблематики рождается из специфики творческих профессий, а именно, в необходимости развивать дизайнерское мышление у обучающихся. Это справедливо как для среднего профессионального образования (СПО), так и для высшего образования (бакалавриата) и магистратуры, что особенно важно в условиях становления новой концепции образования РФ после выхода из Болонской системы [8].

Возможно ли обучить студента дизайнерскому мышлению? Без волевого вклада студента, без самостоятельного познания и апробации полученных знаний и умений, помноженных на созидательную интуицию обучающегося, самооценку и самоконтроль, это сделать невозможно [3, С. 105]. Но возможно дать предпосылки к формированию системы профессиональных компетенций, задать вектор направления для логического мышления, поспособствовать раскрытию творческого потенциала (творческого мышления), поощрить нестандартный самостоятельный поиск, «яркое воображение» и «гибкость» подхода к «решению проблемных задач» [3, С. 105]. Многие педагоги, такие как Н.В. Буткевич, А.А. Строганова, А.В. Степанов, подчеркивают интенсивность включения в профессиональную подготовку дизайнеров абстрактных элементов [4, С. 13]. Они рассматриваются в виде процессов, явлений, продуктов мышления, а также как синтезированный подход в творческом созидании [4, С. 13]. Можно отметить важность использования для развития визуального мышления на базе составленного анализа творческих аналогов морфологического метода формализации [4, С. 18]. Простыми словами это можно объяснить так: любая творческая проблематика делится как структура на составляющие, анализируется, осуществляется выбор, часть выбраковывается. Многие педагоги видят основополагающую роль в формировании дизайнерского мышления в интеграции теории и практики. Н.В. Буткевич, А.А. Строганова, А.В. Степанов указывают важность синтеза теории и практики в освоении и применении материала, необходимого в формировании необходимых компетенций для реализации творческих задач [4, С. 9].

Изложение основного материала статьи. Формирование дизайнерского мышления студентов направления подготовки Дизайн (бакалавриат 54.03.01 и по отраслям СПО 54.02.01) средствами стилизации в живописи и графике лучше осуществляется как совокупность трех составляющих: развитие логического линейного мышления, творческого мышления с дивергентным подходом и латерального мышления. Как педагогические развивающие задачи, они могут решаться последовательно в межпредметной тематической интеграции, объединять разные дисциплины в одном проекте, в смежных проектах и кейсах, в Творческих задачах. Дизайнерское мышление формируется в метапредметной связи курсов-дисциплин рисунка, живописи, пропедевтики, колористики, истории мировой культуры (истории искусств, истории дизайна, истории орнамента), дизайн-проектирования.

Формирование дизайнерского мышления включает в себя три компонента:

1) Развитие логического мышления как последовательного, учитывающего исходные данные, отрабатываемое на Стандартных задачах, проверяемого на всех этапах педагогическими средствами контроля и самоконтроля, выявление прогнозируемого единственно правильного результата. Например, в Стандартной задаче по компоновке объектов постановки, студентом используется одна из заданных схем композиций: треугольная, диагональная или круговая, строго по заданным пропорциям производится линейно-конструктивное построение без трансформации форм. Обучающийся путем линейного анализа делает верный, единственно возможный в определенных условиях выбор в сторону одной из простых схем композиции, которая выступает в роли шаблона. Точность построения должна подчиняться законам правильной линейной перспективы, несоблюдение которой приводит практическую работу обучающегося к отрицательному результату.

2) Развитие творческого мышления, более свободное от контроля, интуитивное, базируется на отработанных прежде упражнениях, закрепляющих теоретические знания. В стилизации главным становится вариативность поиска внутри одной-двух концептуальных идей, композиционный, графический (пространственно-линейный и тональный) и колористический поиск, поиск в системе различных видов контраста. Можно подключить к решению задачи дивергентное или параллельное мышление [5, С. 145]. Этот навык пригодится будущему дизайнеру и в решении проектных задач в будущем для создания объектов дизайна. Это также необходимое условие для формирования творческой интуиции и воображения, самостоятельности студента [5, С. 145]. Последнее в качестве созидающей творческой деятельности и как волевое проявление личности [2].

Развитие творческого мышления это формирование дивергентного мышления как способности решать определенную задачу через вариативность, основанную на различных подходах. В учебной деятельности студенты применяют его при создании стилизаций по типам стилизации: оверлеппинг, коллаж, модульно-объёмная [5, С. 146]. Например, в Творческом задании на колористические контрасты, студентом задаются, создаваемому предмету дизайна, различные сочетания симультанного контраста, контрастов дополнительных или чистых цветов, родственных цветов. Это уже не стандартные задачи, предполагается индивидуальность решения в рамках запроса, хотя есть несколько отработанных шаблонных приемов и тех же колористических схем, которыми может воспользоваться обучающийся.

Доцент Л.П. Депсамес выделяет два условия формирования творческого мышления – со стороны студента и со стороны педагога, в обоих случаях, имеются в виду личностные интеллектуально-психологические качества и учитываются физические возможности обучающегося [3, С. 106]. Лидия Петровна Депсамес подчеркивает такие критерии оценки эффективности творческого мышления, как самостоятельное выявление проблемы, анализ, синтез, скорость (количество идей за единицу времени) и оригинальность [3].

В научном диссертационном исследовании Карнаев М.А прослеживает связь от «организации целенаправленного творческого процесса» к «оригинальной стилистике» [6, С. 10]. Он определяет декоративные стилизации как «систематизацию приемов» [6, С. 10]. Благодаря им реальная объёмно-пространственная среда воплощается на листе через плоскостное обобщение. Можно назвать это схематизацией на уровне составления композиции, применения динамических осей, контрастов форм, тонов и цвета. Карнаев М.А. дал определение стилизации как процессу перевода образов из жизни, учебной постановки «в ёмкую знаковую систему» [6, С. 9]. Ассоциативно-образный язык это инструментарий системы. Целенаправленность творческого мышления в стилизации в живописи и графике предполагает один выбранный вектор практического экспериментального исследования, но с разных сторон через призму авторского восприятия действительности.

3) Развитие латерального мышления как «охват всех возможных решений» [1, С. 106].

Применение изученных шаблонов способствует решению Стандартных задач, но для творческого открытия, удачного нововведения требуется больше, чем уже опробованное классическое решение, чем стандарт [1, С. 4]. Главная задача обучения латеральному мышлению – разновекторная мыслительная нестандартная работа [1, С. 3]. Например, обучающимся в кейс-задании по дисциплине «Колористика и цветоведение» в декоративной работе требовалось на наборе мебели из трех предметов заложить собственный авторский стиль. Один из студентов предоставил несколько дизайн-концепций. Одна из них имела предпосылки к авангардному искусству по вариантам Л. Лисицкого, К. Малевича, В. Кандинского, Р. Фалька, где демонстрировались разные примеры подходов к форме, сочетанию локальных цветов, различные сочетания фактур, в зависимости от назначения предметов. Другие концепции тяготели к стилю био-тек и отражали различные ассоциативные ряды: пустыня, лес, океан с обитателями и пляжный песок. Одни из эскизов вызывали сильные эмоции, будоражили контрастом и смелыми брутальными формами, отсылкой к супрематизму. А другие были или изысканно утонченными и структурными как дерево или подобны обтекаемым природным формам морских обитателей. Студент также заложил потенциал к дальнейшему использованию своих разработок в проектировании, хотя в задании по цветоведению этого не требовалось. Вся мебель на эскизах имела комбинаторный функциональный характер.

При применении творческого самостоятельного поиска в учении, существует риск нерационального использования рабочего времени обучающимися, если преподаватель вовремя не выявит, что направление поиска идет в разрез с целями и задачами определенного упражнения практической лабораторной или самостоятельной работы. Опасность реальна, при условии существования низкой дисциплины посещаемости очных занятий, дистанционных консультаций с обязательным каналом получения визуализации творческих результатов, неверной трактовки инструкций по выполнению заданий и, в первую очередь, невыполнение этих заданий. Также ошибки допускаются без целенаправленной коррекции в обучении живописи с учётом психологического и практического аспектов восприятия цвета. По мнению Д.М. Оверчука, существуют три типа восприятия цвета из-за индивидуальных показателей физического отличия зрительного аппарата студентов, различной изначальной подготовки и опыта в изобразительной деятельности [7, С. 19]. Можно с ним согласиться, что возможно развить и скорректировать цветовосприятие и передачу колорита [7, С. 19]. Невозможно обучить студента, если он не проявляет волю и имеет низкую мотивацию к учебе. Повышению мотивации способствует тематическая интеграция межпредметных и метапредметных связей. Всегда интереснее оценить с нового ракурса более или менее знакомую проблему, на новом уровне в горизонтальной и вертикальной динамике познания в рамках Стандартной задачи или в Творческом задании, а также в кейсах, объединяющих несколько тем.

Развитие латерального мышления у студентов СПО и бакалавриата посредством стилизации в живописи и графике, предполагает индивидуальную корректировку со стороны педагога, дисциплину посещаемости очных занятий и дистанционных консультаций через визуальный канал цифровых конференций, иначе учебный результат задания на стилизацию может значительно отличаться от ожидаемого уровня. Так, например, могут быть такие типичные ошибки, как: слишком грубые контрасты тона и цвета, фактур, линий или, наоборот, злоупотребление нюансами, пестрота и раздробленность композиции без выделения главного. Лучшим примером заданий по стилизации в живописи и графике, отвечающим за развитие латерального мышления будет самостоятельная разработка композиций, по мотивам ранее выполненного натюрморта в реалистической манере или уголка интерьера, или создание эскиза предмета, но при условии предварительного составления студентом перечня способов стилизаций. При этом, пара этих предписаний может быть

доминирующей, направляющей в нужную сторону, но не прямолинейно, и способствовать не просто применению интуиции в визуализации идей, а профессионально-осмысленному глубокому практическому поиску. Можно сказать, что этот метод является теоретическим моделированием перед воплощением идеи в материале на бумаге [4, С. 21]. Таким образом, обучающийся сам составляет себе техническое задание, заранее прописывает его по пунктам, применяя изученную теорию, и ограничивает свой инструментарий набором условий. Например, выбирает из средств стилизации те, которые будут применены в разных сочетаниях в эскизном поиске: 1) определенный способ работы с формой предмета (трансформации, сдвиг по заданному разрезу относительно некой оси); 2) работа с контрастом местоположения в пространстве; 3) контрасты тональные, колористические, контрасты текстур, фактур. Различный набор условий задает множество вариаций. Даже схожий выбор способов у разных студентов приведет к быстрому неповторимому творческому результату.

В сравнении с логическим мышлением, творческий и латеральный типы мышления не так узко направлены в одну цель, имеют ряд преимуществ в вопросах вариативности и широты обзора учебной проблематики. Творческое мышление в сравнении с латеральным мышлением более последовательно, а логическое еще более категорично. В темах, посвященных стилизации натюрморта и интерьера, творческое мышление лучше использовать не просто как инструмент анализа, осмысления, разработки нового на базе изученного, а как более мобильный, интуитивный и много векторный путь к новому творческому результату. Такой тип мышления также способствует самостоятельному освоению материала, созданию нового продукта дизайна или практической работы в графике или живописи. В интеграции разных учебных предметов в смежных заданиях, схожих темах творческое мышление является мостиком от одной дисциплины к другой. Обучающимся может быть поставлена одна задача. Например, если времени по программе отведено мало, а построение композиции очень сложное и требует глубокой интеграции с предметом «Начертательная геометрия», то задания в академическом рисунке и живописи могут быть выполнены по одному и тому же натюрморту с одной видовой точки. После выполнения одинакового линейно-конструктивного построения, которое можно отнести к Стандартной задаче по академическому рисунку и одновременно к этапу построения в академической живописи, можно сначала выполнить тональный рисунок, или живопись в технике гризайль, а затем в реалистичной манере в цвете. А можно миновать эти Творческие задания и сразу предложить, используя уже имеющееся построение натюрморта, стилизовать определенным набором средств, разработанных студентом по заданным условиям. По типу латерального мышления это задание может допускать применение цветовых сочетаний, текстур, взятых с аналога, которым может являться любой пример графики, живописи или даже навеянный музыкой ассоциативный ряд.

Развитие латерального мышления у студентов, подразумевает акцент на возможность менять последовательность действий и хода работы еще в большей степени, чем при применении творческого типа мышления. При этом разрешается пропуск каких-то определенных этапов хода работы или промежуточных действий, что в итоге может сформировать неожиданный маршрут к финальной стадии выполнения задания.

Выводы. Необходимым условием успешного профессионального обучения студентов направления подготовки Дизайн, в процессе освоения образовательных программ направления Дизайн (бакалавриата, СПО, магистратуры), является развитие дизайнерского мышления, как триады логического, творческого и латерального мышления. Лучшим способом достичь сформированности необходимых компетенций является обучение с заданиями по стилизации в живописи и графике на развитие латерального мышления, как наиболее самостоятельного, гибкого в решениях и вариативности, учитывающего всю совокупность условий постановки задач.

Литература:

1. Абоимова, И.С. Развитие латерального мышления при формировании профессиональных компетенций у будущих дизайнеров / И.С. Абоимова, И.Б. Александрова // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 4-7

2. Даськова, Ю.В. Методы организации учебно-творческой деятельности в процессе формирования творческой самостоятельности студентов-дизайнеров / Ю.В. Даськова // Современные научные исследования и инновации. – 2014. – № 4(36). – 82 с.

3. Депсамес, Л.П. Развитие креативности в проектной деятельности студентов-дизайнеров / Л.П. Депсамес, Н.О. Бузина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-2. – С. 104-107

4. Дизайн-пропедевтика: профессионально-педагогический аспект актуализации содержания / Н.В. Буткевич, А.А. Строганова, А.В. Степанов [и др.]. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет. – 2024. – 138 с.

5. Карагодина, М.Е. Необходимость развития дивергентного мышления у студентов-дизайнеров / М.Е. Карагодина // Дизайн и архитектура: синтез теории и практики: Сборник научных трудов. II Международной научно-практической конференции, Краснодар, 25-27 апреля 2018 года. – Краснодар: Кубанский государственный университет, 2018. – Т. 2. – С. 144-147

6. Карнаев, М.А. Декоративная стилизация в живописной подготовке студентов начальных курсов: специальность 13.00.02: дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук / Карнаев Михаил Анатольевич. – Омск, 2013. – 153 с.

7. Оверчук, Д.М. Теория и методика формирования колористического восприятия и передачи цвета у студентов художественно-графических факультетов: специальность 13.00.02: автореф. дисс. на соиск. уч. ст. канд. пед. наук / Оверчук Дмитрий Михайлович. – Москва, 2003. – 23 с.

8. 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. – С. 12-18

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Алешугина Елена Анатольевна
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Кириллова Инна Константиновна
Национальный исследовательский Московский государственный строительный университет (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)

ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ

Аннотация. Многочисленные исследования в сфере профессиональной подготовки студентов демонстрируют значительную долю ценностно-смысловой сферы личности в данном процессе. Ценности становятся важным ориентиром развития личности. Они оказывают прямое влияние на выбор профессии, отношение человека к окружающей действительности. Современная действительность отличается также крайней неопределенностью, где необходимо постоянно совершать выбор наилучших решений, которые зависят от сознания и мировоззрения, основу которых составляют ценностные ориентации. Данный феномен определяет содержание потребностей определенной сферы, а также демонстрирует состояние ее социальной зрелости. Интерактивные технологии выступают востребованным способом формирования ценностных ориентаций, обеспечивающим персонализацию образовательного процесса с учетом личностных особенностей каждого студента. Содержание интерактивных технологий строится на конструктивном взаимодействии субъектов обучения и предполагают вовлеченность и инициативность участников. Как показало исследование, дискуссии, мозговой штурм, учебное проектирование в значительной степени активизирует познавательный процесс и обеспечивают глубокое осмысление ценностных ориентаций. Использование интерактивных технологий с целью формирования ценностных ориентаций предполагает также совершенствование устойчивых социальных контактов между обучающимися. Это обеспечивает возможность ориентироваться в профессиональной сфере и повышать уровень общественной активности. Также интерактивные технологии позволяют адаптировать обучение под конкретные запросы обучающихся, что повышает его персонализированный характер. Таким образом, использование интерактивных технологий обогащает познавательный и практический опыт студентов, а также обеспечивает профессиональное развитие и формирует сознание граждан.

Ключевые слова: ценности, личностный потенциал, взаимодействие, персонализация, вовлеченность, взаимодействие.

Annotation. Numerous studies in the field of professional training of students demonstrate a significant share of the value-semantic sphere of personality in this process. Values are becoming an important guideline for personal development. They have a direct impact on the choice of profession and a person's attitude to the surrounding reality. Modern reality is also characterized by extreme uncertainty, where it is necessary to constantly make the choice of the best solutions that depend on consciousness and worldview, which are based on value orientations. This phenomenon determines the content of the needs of a certain sphere, and also demonstrates the state of its social maturity. Interactive technologies are a popular way of forming value orientations, ensuring the personalization of the educational process, taking into account the personal characteristics of each student. The content of interactive technologies is based on the constructive interaction of learning subjects and presuppose the involvement and initiative of participants. Research has shown that discussions, brainstorming, and educational design significantly activate the cognitive process and provide a deep understanding of value orientations. The use of interactive technologies for the purpose of forming value orientations also involves the improvement of sustainable social contacts between students. This provides an opportunity to navigate the professional field and increase the level of social activity. Interactive technologies also make it possible to adapt training to the specific needs of students, which increases its personalized character. Thus, the use of interactive technologies enriches the cognitive and practical experience of students, as well as ensures professional development and forms the consciousness of citizens.

Key words: values, personal potential, interaction, personalization, engagement, interaction.

Введение. Современные студенты, как обширная социальная демографическая группа, несет в себе огромный потенциал для развития страны и общества, определяя будущие направления совершенствования государства. Менталитет студенческой молодежи определяет дальнейшую жизнедеятельность государства. Формирование менталитета происходит при непосредственном участии системы образования, поэтому необходимо переосмыслить подходы к формированию личности в процессе профессионального становления будущих специалистов.

Многочисленные исследования в сфере профессиональной подготовки студентов демонстрируют значительную долю ценностно-смысловой сферы личности в данном процессе. Ценности становятся важным ориентиром развития личности, а благодаря смыслам определяется основной вектор деятельности. Ценности оказывают прямое влияние на выбор профессии, отношение человека к окружающей действительности.

Современная действительность отличается также крайней неопределенностью, где необходимо постоянно совершать выбор наилучших решений, которые зависят от сознания и мировоззрения, основу которых составляют ценностные ориентации. Данный феномен определяет содержание потребностей определенной сферы, а также демонстрирует состояние ее социальной зрелости. В связи с этим формирование ценностных ориентаций студенческой молодежи становится одним из актуальных вопросов современности.

Результативность формирования ценностных ориентаций зависит от грамотно подобранных инструментальных аспектов. Интерактивные технологии выступают востребованным способом формирования ценностных ориентаций, обеспечивающим персонализацию образовательного процесса с учетом личностных особенностей каждого студента. Содержание интерактивных технологий строится на конструктивном взаимодействии субъектов обучения и предполагают вовлеченность и инициативность участников.

Изложение основного материала статьи. Проблема формирования ценностных ориентаций как одного из важнейших свойств личности рассматривается в научных трудах философов, педагогов, психологов. Широкое значение термина ценности предполагает значимость явлений и предметов с позиции их соответствия или несоответствия потребностям социума [2]. В узком смысле ценности включают в себя духовно-нравственные требования, сформированные культурой.

Как подчеркивают Е.А. Дадашова, К.М. Дидрих, Л.И. Савва, успешное обучение современных студентов подразумевает формирование ценностных ориентаций, благодаря которым определяется жизненная позиция молодых людей [3]. От уровня развития ценностных ориентаций зависит мотивация обучающихся к реализации профессиональной деятельности, а также самостоятельность и ответственность при выполнении должностных обязанностей. Авторы также указывают на необходимость подбора специальных инструментов, позволяющих сформировать необходимые качества.

Актуальным становится не только необходимость формирования ценностных ориентаций студентов, но и обеспечение

специальных условий с применением подходящих технологий обучения, обеспечивающих осознанное отношение к жизнедеятельности [7].

Е.И. Сагумбаева, К. Байдачная выделяют основные ценностные ориентации, которые демонстрирует современная студенческая молодежь [6]. В первую очередь, авторы выделяют сохранение жизни и здоровья как ценности, которые особенно становятся актуальными в условиях криминогенности, загрязнения окружающей среды, наркомании. Во-вторых, это основные нравственные опоры личности, среди которых счастье, семейное благополучие. Каждому человеку важно ощущать поддержку от близких, создавать домашний уют и чувствовать комфорт. Также среди ценностей выделяется образование, достойное материальное вознаграждение, что объясняется стремлением большинства людей обеспечить себе комфортную жизнь. Современным студентам важно поддерживать конкурентоспособность на рынке труда, расти по карьерной лестнице и демонстрировать продуктивность в работе. В большинстве случаев обучающиеся придерживаются преемственности поколений, что объясняет основные ценностные ориентации и планы подрастающего поколения.

Т.Н. Новожилова отмечает, что формирование ценностных ориентаций современных студентов следует рассматривать как сложно ступенчатый процесс, требующий оценки личностного портрета молодежи [5]. Важно выстраивать надежные связи между образовательной и воспитательной деятельностью, используя все необходимые для этого ресурсы. Автор обращает внимание на необходимость использования междисциплинарного и рефлексивного подходов.

Для формирования ценностных ориентаций студентов рекомендуется использовать интерактивные технологии, которые обеспечивают благоприятные условия обучения, способствуют созданию психологической атмосферы успешности и принятия каждого человека. Одной из важнейших характеристик интерактивных технологий выступает активное взаимодействие и включенность каждого субъекта обучения в познавательный процесс. В рамках использования интерактивных технологий студенты получают возможность участвовать в рефлексии над собой и оценивать действия других обучающихся, осознанно относится к получаемым умениям и навыкам [1].

Интерактивные технологии позволяют молодым людям не просто принимать информацию, а включать критическое мышление и отбирать нужный материал для дальнейшего его применения на практике. В результате аналитической деятельности, изучения дополнительных источников, с учетом точки зрения других участников образовательного процесса, студенты способны принимать оптимальные решения. Интерактивные технологии предполагают повышенную включенность обучающихся, развитие познавательного интереса и поддержание ситуации успешности для каждого субъекта обучения. Осуществляя взаимную поддержку, обеспечивается успешное учебное сотрудничество, которое также положительно влияет на повышение мотивации и способствует формированию ценностных ориентаций и развитию личности.

Исследователи рассматривают цифровые инструменты, проекты как способ формирования ценностных ориентаций. М.С. Чванова, И.А. Киселева указывают, что интернет-пространство оказывает положительное влияние на выстраивание ценностных ориентаций современной молодежи [8]. При организации онлайн-пространства в профессиональной среде важно предусмотреть возможности для получения навыков, обеспечивающих качественное выполнение поставленных задач. Обучающимся можно предложить стать участниками онлайн-платформы, проявить себя в профессиональном сетевом сообществе, что становится результативным компонентом подготовки высококвалифицированного специалиста.

А.С. Маклаков, Л.И. Савва отдают предпочтение проектной деятельности как одному из вариантов интерактивных технологий [4]. Авторы отмечают, что в результате подготовки проекта студенты ориентируются на идеалы, принятые в конкретном обществе, что обеспечивает социальную ориентированность любого продукта. В любой проект участники вкладывают уникальные и неповторимые свойства, которые обеспечивают ценность продукта. Также в результате проектной деятельности создаются ценностные ориентации личности, формирующие индивидуальность студента, позволяющие ему найти свое предназначение и место в жизни.

С целью выявления наиболее востребованных интерактивных технологий, способствующих формированию ценностных ориентаций студентов, нами было проведено исследование среди педагогов Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, Национального исследовательского Московского государственного строительного университета и Дзержинского политехнического института. В опросе участвовало 143 человека. Все респонденты имеют педагогический стаж более 10 лет и активно применяют в своей практике интерактивные технологии.

В результате были получены следующие ответы. Большинство респондентов среди интерактивных технологий формирования ценностных ориентаций выделило дискуссии (92%). Данный способ предполагает реализацию групповой формы обучения, содержание которого сводится к совместному обсуждению проблемы и поиску оптимального решения. Педагоги отмечали, что дискуссионное обучение призвано актуализировать личностный познавательный и практический опыт обучающихся, а также установить их ценностное отношение к объекту обсуждения. В ходе дискуссии студенты совершенствуют критические навыки путем соотнесения личностного опыта и точки зрения других участников дискуссии. Все это положительно влияет на становление системы ценностей. Участники дискуссии осознают множественность возможных мнений, учатся воспринимать конструктивную критику, искать компромисс.

Также подавляющее большинство респондентов выделило мозговой штурм (85%). Данный способ решения проблемы предполагает поиск лучших вариантов из предложенных участниками. Как отмечают педагоги, благодаря данному способу обучения активизируется креативное мышление, которое позволяет обучающимся отойти от шаблонов и проявить фантазию. Студенты получают свободу самовыражения, а также возможность убеждать, анализировать, приводить доводы в пользу своего мнения. Участники мозгового штурма осознают, что могут предлагать даже смелые решения, поскольку отсутствует критика со стороны остальных участников обучения. Все это позволяет проявлять ценностные ориентации.

Также большую роль в формировании ценностных ориентаций играет учебное проектирование (73%). Данный способ обучения активизирует творческое мышление обучающихся, а также способствует проявлению самостоятельности и ответственности в ходе подготовки проекта. Респонденты подчеркивали, что в результате учебного проектирования студенты формируют интерес и потребность к творческому самовыражению. Участники проектирования учатся формулировать цели, определять шаги достижения запланированных результатов, а также взаимодействовать с другими студентами для успешной подготовки продукта.

Среди выделенных интерактивных технологий стоит также отметить диалоговые технологии обучения (61%). Благодаря данному способу обучения студенты формулируют проблему, которая является актуальной для конкретной группы обучающихся, а также осуществляют поиск путей ее преодоления с учетом ценностных ориентаций. Как подчеркивают респонденты, для успешной реализации диалогического взаимодействия важно педагогу быть готовым к организации такой работы.

Выводы. Формирование ценностных ориентаций как общечеловеческих позиций, согласно которым выстраивается поведение личности в различных ситуациях жизнедеятельности, предполагает использование интерактивных технологий. Как показало исследование, дискуссии, мозговой штурм, учебное проектирование в значительной степени активизирует познавательный процесс и обеспечивают глубокое осмысление ценностных ориентаций. Использование интерактивных

технологий с целью формирования ценностных ориентаций предполагает также совершенствование устойчивых социальных контактов между обучающимися. Это обеспечивает возможность ориентироваться в профессиональной сфере и повышать уровень общественной активности. Также интерактивные технологии позволяют адаптировать обучение под конкретные запросы обучающихся, что повышает его персонализированный характер. Таким образом, использование интерактивных технологий обогащает познавательный и практический опыт студентов, а также обеспечивает профессиональное развитие и формирует сознание граждан.

Литература:

1. Бао, Л. Организационно-педагогические условия формирования профессионально-ценностных ориентаций у студентов педагогических вузов России и Китая / Л. Бао, Т.М. Резер // 24 февраля 2025 года, 2025. – С. 66-78

2. Борзова, Т.А. Формирование ценностных ориентаций студентов в образовательной среде: семейные ценности в межкультурном аспекте / Т.А. Борзова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4(113). – С. 10-13

3. Дадашова, Е.А. Развитие у студентов колледжа профессионально-ценностных ориентаций как условие формирования самостоятельности / Е.А. Дадашова, К.М. Дидрих, Л.И. Савва // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-2. – С. 115-118

4. Маклаков, А.С. Формирование ценностных ориентаций студентов вуза в процессе проектной деятельности как педагогическая проблема / А.С. Маклаков, Л.И. Савва // Петровские образовательные чтения. Духовно-нравственные ценности в современном российском обществе: Сборник научных трудов XII Международной научно-практической конференции, Магнитогорск, 14-19 октября 2024 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2024. – С. 156-162

5. Новожилова, Т.Н. Формирование ценностных ориентаций студентов вуза культуры в контексте их профессиональной подготовки / Т.Н. Новожилова // Культура и образование. – 2021. – № 1(40). – С. 122-132

6. Сагумбаева, Е.И. Проблемы формирования ценностной ориентации студентов / Е.И. Сагумбаева, К. Байдачная // Экономика и управление: анализ тенденций и перспектив развития. – 2013. – № 7-1. – С. 217-222

7. Ценностные ориентации как основа становления аксиологического профиля гражданской идентичности педагога / А.К. Крупченко, Х.А.С. Халадов, Т.Ю. Медведева [и др.] // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 3(44).

8. Чванова, М.С. Педагогическая модель формирования ценностных ориентаций студентов в условиях интернет-социализации / М.С. Чванова, И.А. Киселева // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2022. – Т. 27. – № 1. – С. 7-17

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой иностранных языков Алешугина Елена Анатольевна
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);
кандидат экономических наук, доцент Орлова Анна Ильинична
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук Садовников Сергей Аркадьевич
Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород)

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛЛИНГА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В современной системе образования особенно актуален принцип «образование через науку». Это связано с тем, что в последние годы наблюдаются возросший интерес к проведению научно-исследовательских работ. Одним из приоритетных направлений профессиональной деятельности личности становится развитие исследовательской активности для достижения запланированных результатов. Реализация современного образовательного процесса связана с широким использованием цифровых инструментов, обеспечивающих достижение высоких образовательных результатов, развитие внутреннего потенциала будущих специалистов. Одной из инновационных технологий в современном образовательной системе выступает цифровой сторителлинг, который сочетает в себе элементы повествования и цифровых медиа, обеспечивающие интерактивность занятия и высокую мотивацию студентов. Применение цифрового сторителлинга для развития исследовательской активности студентов выступает важным аспектом развития современной образовательной системы. Данный способ трансформирует образовательное пространство, выстраивая продуктивное взаимодействие между педагогами и обучающимися. Студенты теперь являются не просто слушателями информациями, но и активными создателями учебного контента. Зрители цифрового сторителлинга повышают мотивацию, проявляют высокий уровень вовлеченности, заинтересованности в реализации исследовательски работ, а также совершенствуют эмоциональный интеллект. Благодаря внедрению цифрового сторителлинга обеспечивается возможность не только проводить занятия в увлекательном формате, но и проявлять творческие способности, фантазию, способность пользоваться инновационными инструментами.

Ключевые слова: мотивация, вовлеченность, самостоятельность, геймификация, критическое мышление.

Annotation. The principle of "education through science" is especially relevant in the modern education system. This is due to the fact that in recent years there has been an increased interest in conducting scientific research. One of the priority areas of a person's professional activity is the development of research activity to achieve planned results. The implementation of the modern educational process is associated with the widespread use of digital tools that ensure the achievement of high educational results and the development of the internal potential of future specialists. One of the innovative technologies in the modern educational system is digital storytelling, which combines elements of storytelling and digital media to ensure interactive classes and high motivation for students. The use of digital storytelling for the development of students' research activity is an important aspect of the development of the modern educational system. This method transforms the educational space, building productive interaction between teachers and students. Students are now not just listeners of information, but also active creators of educational content. Viewers of digital storytelling increase motivation, show a high level of engagement, interest in the implementation of research, and improve emotional intelligence. Thanks to the introduction of digital storytelling, it is possible not only to conduct classes in an exciting format, but also to show creativity, imagination, and the ability to use innovative tools.

Key words: motivation, engagement, independence, gamification, critical thinking.

Введение. В современной системе образования особенно актуален принцип «образование через науку». Это связано с

тем, что в последние годы наблюдаются возросший интерес к проведению научно-исследовательских работ, а также со сменой образовательной парадигмы, согласно которой академические знания теперь не являются единственно необходимым ресурсом. В нынешних условиях студенту важно обладать такими качествами как инициативность, способность самостоятельно решить проблему, выстраивать продуктивное сотрудничество, готовность к инновациям. Одним из приоритетных направлений профессиональной деятельности личности становится развитие исследовательской активности для достижения запланированных результатов.

Рынок труда нуждается в специалистах, которые умеют осуществлять независимый поиск информации, анализировать и грамотно применять полученные данные в профессиональной сфере. Все это обуславливает необходимость поощрения исследовательской активности современных студентов. С этой целью педагоги используют различные стратегии и технологии, направленные на стимулирование обучающихся проявлять активность в исследовательском поле.

Реализация современного образовательного процесса связана с широким использованием цифровых инструментов, обеспечивающих достижение высоких образовательных результатов, развитие внутреннего потенциала будущих специалистов. Данный подход позволяет управлять учебным процессом, предоставлять оперативную обратную связь, поддерживать вовлеченность студентов и развивать коммуникативные навыки. Преподавателям нередко становится трудно длительное время удерживать внимание, мотивировать к деятельности, если студены не осознают практической значимости полученных знаний, поэтому важно использовать технологии, создающие условия для эффективного обучения и соответствующие индивидуальным потребностям обучающихся.

Одной из инновационных технологий в современном образовательной системе выступает цифровой сторителлинг, который сочетает в себе элементы повествования и цифровых медиа, обеспечивающие интерактивность занятия и высокую мотивацию студентов. Использование цифрового сторителлинга обеспечивает взаимодействие всех участников обучения, поддерживает эмоциональную связь между студентами, педагогами и учебным материалом. Благодаря историям, которые основаны на личном опыте участников образовательного процесса, занятие становится более вовлечённым и насыщенным.

Использование цифрового сторителлинга оказывает положительное влияние на формирование исследовательской активности обучающихся. Это обеспечивается в том числе за счет коммуникации студентов на привычном для них цифровом языке. Визуальные истории гораздо глубже усваиваются у студентов, способствуют проявлению креативности, фантазии и критического мышления. Рассматриваемая технология является мощным инструментом для совместной работы, где студенты могут делиться своими исследованиями и открытиями, создавая ценные истории, что в результате способствует формированию более динамичной и интерактивной образовательной среды.

Изложение основного материала статьи. Многие современные авторы изучают исследовательскую активность и использование цифрового сторителлинга в процессе обучения. Ю.В. Рындина рассматривает сущность исследовательской активности и относит ее к числу продуктивных направлений активности, которая проявляется в стремлении постичь истину и приобрести новый опыт [8]. Рассматриваемый вид активности проявляется в постоянном стремлении экспериментальной деятельности, творческом подходе к решению поставленных задач, высокой инициативности и креативности в рамках предложений по преодолению актуальных проблем. Исследовательская активность позволяет обучающимся приобретать опыт понимания себя в различных повседневных и профессиональных ситуациях [6].

Стоит выделить также условия, от которых зависит развитие исследовательской активности современных студентов. Как правило, это демонстрация среди обучающихся современных достижения науки, внедрение в практическую деятельность инновационных технологий, отслеживание актуального уровня исследовательской активности студентов, проведение исследований и последующее использование результатов [7].

И.А. Терентьева подчеркивает, что исследовательская активность обеспечивает формирование критического мышления обучающихся, позволяет грамотно оценивать получаемую информацию и совершенствовать навыки аналитической деятельности [9]. Благодаря исследовательской активности обучающиеся становится готовы самостоятельно исследовать учебный материал и углубляться в наиболее узкие направления. Также данный вид активности обеспечивает всестороннее изучение информации, в результате чего студенты проявляют повышенную вовлеченность в образовательный процесс. Также исследовательская активность положительно сказывается на творческом мышлении, поскольку образовательный процесс предполагает поиск нестандартных решений и применение знаний в новых условиях.

Цифровой сторителлинг становится востребованным инструментом для развития исследовательской активности студентов, предоставляя им возможность не только глубже погружаться в изучаемые темы, но и эффективно взаимодействовать, реализовывать собственные идеи [5]. Цифровой формат сторителлинга предполагает дополнение историй визуальным рядом. Данная технология представляет собой практику использования цифровых инструментов для рассказывания историй. Это может быть как цифровое эссе, интерактивный рассказ, так и документальный фильм, презентация проекта [7].

А.В. Жданов отмечает, что цифровой формат сторителлинга предполагает использование визуальных элементов [4]. Данная технология позволяет анализировать и оценивать ситуации, работать с различными источниками информации, выбирать оптимальные решения. Отличие обычного сторителлинга от цифрового формата состоит в использовании изображений, видео материалов, голосовых функций. Это придает контенту эмоции, погружает зрителей в атмосферу истории и делает ее более запоминающейся. Графические элементы используются для демонстрации обстановки, создания эмоционального отклика студентов.

Е.В. Боровая рассматривает использование цифрового сторителлинга как способ реализации электронных ресурсов, а также возможность учитывать различные научные направления в процессе познавательной деятельности [2]. Благодаря созданной визуализированной цифровой истории у студентов совершенствуются навыки поиска информации, а также качества, необходимые современным специалистам: способность взаимодействовать с другими, навыки выстраивания коммуникации, творческое мышление, самостоятельность и ответственность.

Благодаря внедрению цифрового сторителлинга образовательный процесс становится более разнообразным, обучающиеся углубляются в изучение темы, а также гораздо лучше осваивают даже большое количествотеоретического материала [3]. Будущие специалисты получают навыки ораторского искусства, развивают навыки удержания внимания.

Л.Ю. Айснер, Т.В. Агапова выделяют основные преимущества использования цифрового сторителлинга в обучении современных студентов [1]. В первую очередь, это возможность разнообразить учебный контент, сделать занятие более запоминающимся. Во-вторых, вовлеченность студентов в образовательный процесс, что обеспечивается благодаря возможности проявлять фантазию и поддерживать интерес участников. Также сторителлинг активно применяется в проектной деятельности обучающихся. В качестве основных элементов построения цифрового сторителлинга автор выделяет:

– собственная точка зрения, демонстрируемая создателем истории;
– интрига, которая должна быть раскрыта в конце сторителлинга;
– эмоциональное наполнение;

– ключевой вопрос, благодаря которому поддерживается вовлеченность участников;
– качественный выбор графических инструментов, которые обеспечивают создание увлекательной картинки;
– динамичность, чтобы студенты не отвлекались от сути истории.

С целью определения наиболее востребованных методов цифрового сторителлинга для развития исследовательской активности обучающихся нами был проведен опрос среди педагогов Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета, Института пищевых технологий и дизайна и Нижегородской академии МВД России. Числовая выборка составила 138 анкет. Все участники опроса знакомы с возможностями цифрового сторителлинга и активно используют его на своих занятиях.

Полученные результаты опроса позволяют сделать вывод, что респонденты внедряют разнообразные методы цифрового сторителлинга, обеспечивающие развитие исследовательской активности студентов. Чаще всего педагоги предпочитают создавать видеоролики (80%), при чем данный процесс осуществляетсяобеими сторонами образовательного процесса. Благодаря данному методу студенты могут в визуальной форме изложить свое мнение, анализировать информацию и делать выводы. В процессе подготовки видеороликов совершенствуются навыки сценарного мастерства и публичного выступления, что является показателями исследовательской активности зрителей.

Продолжают пользоваться популярностью и интерактивные презентации (73%), позволяющие вовлекать студентов в познавательную деятельность. Участники образовательного процесса могут переходить по ссылкам, останавливаться на интересных моментах и задавать вопросы. В процессе использования данного метода у обучающихся развиваются навыки критического мышления, умение структурировать информацию, что особенно важно в рамках развития исследовательской активности.

С точки зрения 66% респондентов подкасты как метод цифрового сторителлинга являются востребованным инструментом, способствующим углублению студентов в изучаемую тему. Работа над подкастом предполагает проведение исследования, разработку сценария, а также развитые навыки формулирования своих мыслей.

Часть педагогов выделяет использование игровых элементов – геймификации (53%). Благодаря внедрению игровых механизмов заметно повышается вовлеченность студентов в процесс познания. Можно предлагать обучающимся истории, в которых требуется принятие решения о дальнейших действиях героев.

Также среди ответов встречались цифровые комиксы (41%), виртуальную и дополненную реальность (33%).

Выводы. Цифровой сторителлинг выступает продуктивным методом развития исследовательской активности обучающихся. Благодаря выстраиванию комфортного образовательного пространства обеспечивается тесное сотрудничество всех участников образовательного процесса. Студенты принимают активное участие в подготовке учебного материала, демонстрируют вовлеченность, креативность и стремление исследовать отдельные научные направления. Цифровой сторителлинг также позволяет выстраивать обучение в увлекательном формате, развивать творческие способности и навыки работы с инновационными технологиями.

Литература:

1. Айснер, Л.Ю. Цифровой сторителлинг: новый формат учебной коммуникации / Л.Ю. Айснер, Т.В. Агапова // Образование и проблемы развития общества. – 2024. – № 1(26). – С. 9-14

2. Боровая, Е.В. Сторителлинг и возможности его использования в формировании правовой культуры юриста / Е.В. Боровая // Вестник Академии МВД Республики Беларусь. – 2025. – № 1(49). – С. 67-71

3. Данилова, А.И. Учебные возможности сторителлинга: история, открывающая мир / А.И. Данилова // Управление качеством образования: теория и практика эффективного администрирования. – 2022. – № 1. – С. 65-72

4. Жданов, А.В. О сторителлинге в цифровом формате как педагогической технологии в высшем педагогическом образовании / А.В. Жданов // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2022. – № 9. – С. 26-31

5. Ильина, И.Ю. Наука VS преподавание: поиск баланса в профессиональной деятельности преподавателей вузов / И.Ю. Ильина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3(52).

6. Мотивация активности учебно-исследовательской работы студентов / В.В. Алипов, Л.Е. Сигарева, Ю.В. Белоногова [и др.] // Международный журнал экспериментального образования. – 2017. – № 3-2. – С. 212-214

7. Навроцкая, И.Н. Цифровой сторителлинг как педагогический инструмент / И.Н. Навроцкая // Актуальные проблемы борьбы с преступлениями и иными правонарушениями. – 2025. – № 25. – С. 440-441

8. Рындина, Ю.В. Исследовательская активность студентов педагогических вузов как критерий качества современного образования / Ю.В. Рындина // Альманах современной науки и образования. – 2013. – № 5(72).

9. Терентьева, И.А. Студенческое научное объединение как инструмент развития познавательной активности студента вуза / И.А. Терентьева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2024. – № 1. – С. 30-33

Педагогика

УДК 373.3

кандидат филологических наук, доцент Алимсакаева Рита Кочаровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
воспитатель Болатова Алина Татархановна
Муниципальное казённое образовательное учреждение
Карачаевского городского округа Детский сад «Радуга» (г. Карачаевск)

РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С ЛИТЕРАТУРНЫМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ

Аннотация. Статья посвящена роли художественного восприятия и формирования познавательного интереса у детей дошкольного возраста. Рассматриваются теоретические и практические аспекты проблемы, отражены взгляды известных ученых и педагогов на сущность интереса и механизмы его формирования. Подчеркивается важность чтения как средства обогащения словарного запаса, улучшения памяти, концентрации внимания и воспитания уважения к окружающим людям. Особое внимание уделяется влиянию народной культуры, творчества русских писателей и поэзии на развитие речи и формирование чувств красоты и гармонии у детей. Отмечается необходимость подбора соответствующей возрасту и интересам литературы, стимулирующей творческое мышление и формирующей личность будущего школьника. Приведены методы и формы работы с книгами в детских садах, направленные на повышение интереса к чтению и освоение принципов восприятия искусства. Статья подчеркивает значимость комплексного подхода, включающего взаимодействие взрослых и детей, применение игровых форм и проектов, направленных на привлечение малышей к активной читательской

деятельности. Заключительная часть подчеркивает необходимость продолжения исследований в области детского восприятия литературы и разработки эффективных педагогических технологий, способствующих формированию устойчивого интереса к книге и культуре чтения в современном обществе.

Ключевые слова: дошкольный возраст, художественная литература, познавательный интерес, восприятие.

Annotation. The article deals with the role of artistic perception and the formation of cognitive interest in preschool children. The theoretical and practical aspects of the problem are considered, the views of famous scientists and teachers on the essence of interest and the mechanisms of its formation are reflected. The importance of reading as a means of enriching vocabulary, improving memory, concentration, and fostering respect for others is emphasized. Special attention is paid to the influence of folk culture, the work of Russian writers and poetry on the development of speech and the formation of feelings of beauty and harmony in children. It is noted that it is necessary to select age-appropriate and interest-oriented literature that stimulates creative thinking and shapes the personality of a future student. The methods and forms of working with books in kindergartens aimed at increasing interest in reading and mastering the principles of art perception are given. The article emphasizes the importance of an integrated approach, including the interaction of adults and children, the use of play forms and projects aimed at attracting kids to active reading activities. The final part emphasizes the need to continue research in the field of children's perception of literature and the development of effective pedagogical technologies that contribute to the formation of sustained interest in books and reading culture in modern society.

Key words: preschool age, fiction, cognitive interest, perception.

Введение. В современных образовательных задачах формирование познавательного интереса стоит на первом месте. Обучение и воспитание будут эффективными, если пробудить у ребенка естественную потребность в познании, служащая фундаментом его интеллектуального развития и формирует основу для формирования и развития познавательного интереса.

Дошкольный возраст – время, когда закладываются основы будущей любви к чтению. В этом периоде чтение играет ключевую роль в развитии речи, обогащая словарный запас и повышая его точность. Дети, которые читают, демонстрируют улучшенную память и способность концентрироваться. Чтение способствует развитию фантазии, обучению грамоте, умению анализировать текст, понимать его смысл и совершенствовать ораторские навыки. Встреча с литературными героями помогает детям научиться уважать окружающий мир и разобраться в сложностях человеческих связей. Любовь к чтению, зародившаяся в детстве, способна воспитать у ребенка усидчивость, которая станет ему в помощь в учебе, помогая справляться с задачами различной сложности. Важно прививать детям вкус к чтению, формировать у них понимание книги как ценного культурного явления.

Значительный интерес с точки зрения понимания сущности интереса представляют исследования, которые изучают его природу, роль в образовательном процессе и факторы, способствующие его росту. В числе авторов, внесших вклад в эту область, можно назвать Д.И. Писарева, К.Д. Ушинского, Н.Г. Чернышевского, Н.А. Добролюбова, Л.Н. Толстого и др.

Современная педагогическая наука признает лишь один вид интереса – познавательный. В этом контексте «интерес» трактуется как внимание, стремление, побуждение. Большинство авторов игнорируют возможность существования другого типа интереса, который связан с ощущением пользы для ученика от процесса обучения. В данной концепции интерес к обучению рассматривается лишь вскользь, а в педагогической теории отсутствует понятие «интерес» как «пользы» для обучающегося.

А.А. Люблинская связывает интерес с врожденным стремлением человека к познанию мира, которое проявляется в ориентировочно-исследовательской деятельности [3]. Н.Г. Морозова рассматривает интерес как сложный процесс, где эмоции и познавательные процессы тесно переплетаются [4]. В.И. Ковалев уделяет внимание эмоциональной составляющей интереса, называя его устойчивой положительной реакцией [2]. Г.И. Щукина же выделяет избирательность интереса, подчеркивая его направленность на определенные объекты окружающего мира [7]. На наш взгляд, данное понимание интереса тесно связано с концепцией социальной установки, в частности, с ее разновидностью – смысловой установкой. Смысловая установка отражает отношение человека к вещам, обладающим для него личным значением.

С.Л. Рубинштейн считал, что интерес является ключевой характеристикой личности, определяющей ее направленность [6]. К.К. Платонов в своем словаре рассматривает интерес как один из проявлений личностной направленности [5]. В.Б. Бондаревский дополняет это определение, подчеркивая, что интерес представляет собой специфический познавательный аспект личности. Он образуется как синтез внешних факторов (объективное содержание деятельности) и внутренних побуждений (выбор того, что привлекает внимание) [1].

Интерес проявляется в активном мышлении учащихся: они задают вопросы, добровольно участвуют в обсуждении, дополняют и корректируют ответы, стремятся разобраться в непонятных моментах. Интерес представляет собой сложную структуру, где интеллектуальные, эмоциональные и волевые стороны личности тесно переплетаются, а в ее основе лежат мыслительные процессы. К ключевым характеристикам интереса относятся его предметность и осознанность.

Формирование познавательного интереса у детей, которые готовятся к школе, имеет важное значение. Этот интерес, берущий начало в стремлении разобраться в окружающем мире, со временем превращается в устойчивую черту личности и может породить более глубокую потребность – стремление к познанию.

Художественное восприятие не сводится к пассивному восприятию текста. Это активный процесс, требующий вовлечения читателя, его сопереживания персонажам, воображаемого погружения в события произведения, своего рода «мысленного участия». В результате этого взаимодействия рождается ощущение личного присутствия и непосредственного опыта происходящего.

Исследование особенностей восприятия художественных текстов детьми дошкольного возраста является темой многочисленных работ выдающихся отечественных психологов, среди которых Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, Б.М. Теплов, А.В. Запорожец, О.И. Никифорова, Е.А. Флерина, Н.С. Карпинская и Л.М. Гурович.

Изложение основного материала статьи. Погружаясь в знакомый сюжет сказки или стихотворения, ребенок испытывает целую гамму эмоций, сопереживая персонажам. Это помогает ему постигать глубину литературных произведений и одновременно способствует развитию его собственной личности.

Народные сказки учат детей красоте и точности языка, рассказы знакомят с его краткостью и ясностью, а стихи открывают им мелодичность и ритмичность речи. Но чтобы ребенок полноценно понял литературное произведение, важно не только его содержание, но и умение чувствовать его художественные особенности. Чтобы любовь к чтению зародилась у ребенка, важно подобрать книги, которые ему понравятся, которые соответствуют его возрасту, взглядам на мир и внутренним стремлениям.

Понимание художественной литературы у дошкольников представляет собой сложный процесс. Ребята проходят эволюцию, начиная с пассивного участия в сюжетах и постепенно переходя к более тонкому эстетическому восприятию литературных произведений. Психологи подчеркивают, что этот процесс формируется под влиянием ограниченного жизненного опыта ребенка, его конкретного мышления и непосредственного взаимодействия с миром. Развитие эстетического восприятия литературных произведений является результатом сознательного и направленного процесса.

С возрастом дети развивают умение разбирать литературные тексты, постигают связь между содержанием и художественной формой и начинают активно применять приемы художественной выразительности.

В дошкольном возрасте дети начинают понимать события, не имевшие места в их жизни. Им уже недостаточно просто знать, что сделал герой, им важно разобраться в его причинах, чувствах и переживаниях. Иногда они даже замечают скрытые смыслы. Эмоциональная связь с персонажами рождается после того, как ребенок проанализирует всю историю и учтет все ее детали, включая характер героя. В этот период у детей развивается способность воспринимать текст как целое, где содержание и форма тесно взаимосвязаны. Понимание образов литературных произведений углубляется, а также выявляются специфические черты его построения: устойчивые выражения в сказках, ритмическая структура, рифма.

К пяти годам у детей развивается способность полностью формировать целостное представление о смысле усвоенного текста. К шести-семи годам механизм понимания смысловой структуры связного текста, особенно если он наглядно иллюстрирован, становится полностью сформированным.

Развитие способности понимать литературные произведения, замечать в них не только смысл, но и приемы художественной передачи мысли, происходит не сразу, а складывается постепенно в течение всего дошкольного периода.

Формирование у детей любви к художественной литературе и понимание ее содержания осуществляется с учетом специфики их восприятия, что находит отражение в программах дошкольного образования.

Задачами для развития познавательного интереса дошкольников в процессе знакомства с литературными произведениями мы считаем следующие:

1. Формирование любви к художественной литературе, совершенствование их умений воспринимать произведения в их целостности, независимо от жанра, а также способствование понимания смысла и эмоциональный отклик на прочитанное.

2. Введение первоначального понятия о том, что собой представляет художественная литература: рассмотрение различных жанров (проза и поэзия), их отличительные черты; изучение основ композиции; знакомство с базовыми элементами образности, используемыми в литературном языке.

3. Развитие чувства прекрасного, умение постигать и переживать эмоциональную атмосферу литературных и художественных произведений,

4. Ощущение музыкальности, звуковой выразительности, ритмического рисунка и поэтической глубины прозы, сказок и стихов, совершенствование чувства ритма и поэзии.

Выбор книг для детей тесно связан с историческим и нравственным контекстом их жизни. Приобретая книгу для маленького читателя, важно учитывать, как она повлияет на его эмоциональное развитие и стремление к позитивным действиям. Искусство по своей сути вдохновляет людей, вне зависимости от возраста, на новые поступки и достижения.

Чтение играет исключительно важную роль в формировании дошкольника. Художественная литература, посредством чтения, рассказов и пересказов, оказывает глубокое воздействие на все аспекты развития ребенка: от интеллектуального и умственного до творческого, психологического и психофизиологического. Чтение способствует развитию творческих способностей ребенка в сфере речи, обогащает его нравственный и культурный мир. Через книги дети знакомятся с различными жизненными ситуациями, понятиями труда и отношения к окружающему миру, что способствует формированию их социального опыта и готовности к труду. Все эти аспекты, которые получают развитие в старшем дошкольном возрасте, способствуют гармоничному формированию личности ребенка.

Для того чтобы дети в возрасте 5-6 лет проявляли интерес к художественной литературе, необходимо, чтобы они имели полноценное общение с окружающими. Ключевую роль в этом процессе играют взрослые: родители и педагоги.

Учитывая сказанное, возникает вопрос о том, какие подходы к развитию у детей любви к чтению могут быть эффективными для родителей и учителей.

Изучение методик работы с книгами в дошкольном образовательном учреждении освещается в различных видах печатных изданий, таких как монографии, методические и учебные пособия.

К числу основных методик относятся:

1. Воспитатель может познакомить детей с произведением, прочитав его вслух либо наизусть. Такой подход предполагает точное следование тексту, передачу авторской манеры письма и всех нюансов его мысли. Читая вслух, воспитатель способен пробудить интерес и вызвать эмоциональную реакцию у слушателей. Большинство литературных произведений именно таким способом и преподносятся детям.

2. Воспитатель может излагать информацию свободно, меняя порядок слов, заменяя некоторые слова и интерпретируя текст. Такой подход позволяет воспитателю более эффективно увлечь детей.

3. Посредством инсценирования зритель получает возможность воссоздать художественное произведение в реальности, что служит альтернативным способом его постижения.

Способ подачи материала – либо заучивание наизусть, либо чтение или рассказывание – выбор производится с учетом того, к какому жанру относится произведение и каков возраст его аудитории.

В рамках методики развития речи у дошкольников выделяют два основных подхода к работе с книгами: непосредственное погружение в художественную литературу через чтение и рассказывание, а также заучивание стихов на специально организованных занятиях.

Чтобы пробудить у детей любовь к художественной литературе, педагоги применяют разнообразные программы. При этом авторы программ чаще всего обращаются к произведениям детской литературы, нацеленные на конкретные педагогические задачи [6, С. 62].

Формирование любви к чтению у юных читателей – процесс, требующий времени и терпения. Необходимо учитывать специфику восприятия литературы детьми, которая часто проявляется в латентности. Дети могут усваивать информацию из книг незаметно, без явных проявлений, поэтому важно уделять внимание качеству усваиваемого материала.

Только совместная разнообразная деятельность родителей, воспитателя и ребенка в области формирования познавательного интереса к детской художественной литературе имеет успех. Использование проектной деятельности, совместное чтение, ремонт книг, создание мини-книжек, ролевые игры на основе прочитанного, обсуждение содержания являются эффективными средствами приобщения детей к чтению художественной литературы, формированию познавательного интереса и потребности к чтению [8].

Выводы. Влияние художественной литературы на развитие ребенка огромно. Чтение стихов и сказок расширяет его словарный запас, знакомит с новыми сюжетами и образами. Это способствует обогащению кругозора, тренировке памяти и внимания. Книги пробуждают в ребенке любознательность, которая станет основой для дальнейшего познания мира. Через книги ребенок учится владеть речью, которая является ключом к пониманию окружающего, природы, предметов и взаимоотношений людей. Именно поэтому важно воспитывать любовь к чтению с самого рождения.

Детское восприятие художественной литературы в дошкольном периоде представляет собой сложный процесс. Психологи подчеркивают, что восприятие дошкольниками художественных текстов определяется не только их ограниченным жизненным опытом, но и особенностью мышления, которая характеризуется конкретностью и

непосредственностью восприятия мира. Литературное произведение воспринимается с эстетической точки зрения благодаря сознательному и целенаправленному анализу на определенном уровне культурного и интеллектуального совершенствования.

Литература:

1. Бондаревский, В.Б. Формирование интереса к знаниям у школьников / В.Б. Бондаревский. – Киев: Радянська школа, 1985. – 144 с.
2. Ковалев, В.И. Психология формирования познавательного интереса. / В.И. Ковалев – Минск: Народная асвета, 1975. – 184 с.
3. Люблинская, А.А. Проблемы детского творчества и читательских предпочтений / А.А. Люблинская; под ред. А.П. Усовой // Вопросы психологии ребёнка дошкольного возраста. – Москва: Просвещение, 1985. – С. 113-128
4. Морозова, Н.Г. Формирование устойчивого познавательного интереса младших школьников к учебной деятельности. / Н.Г. Морозова. – Ленинград: Изд-во Ленинградского университета, 1986. – 192 с.
5. Платонов, К.К. Словарь по психологии / К.К. Платонов. – Москва: Политиздат, 1984. – 496 с.
6. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии. / С.Л. Рубинштейн. – Москва: Учпедгиз, 1946. – 704 с.
7. Щукина, Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – Москва: Педагогика, 1988. – 208 с.
8. Эльканова, Б.Д. Некоторые теоретические аспекты личностно-развивающего обучения / Б.Д. Эльканова, Р.А. Эркенов // Проблемы современного педагогического образования. – № 84-4. – 2024. – С. 348-350

Педагогика

УДК 376.42

кандидат педагогических наук, доцент Алирзаева Индира Бабаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Красноярский государственный педагогический университет имени В.П. Астафьева (г. Красноярск);
учитель-дефектолог Вострухова Татьяна Магамедовна
Краевое государственное бюджетное общеобразовательное учреждение «Дудинская школа-интернат» (г. Дудинка);
логопед Билявская Наталья Яковлевна
Красноярское государственное бюджетное учреждение социального обслуживания
«Реабилитационный центр для лиц, страдающих психическими расстройствами «Солнечный мир» (г. Красноярск)

ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫМИ СРЕДСТВАМИ КОММУНИКАЦИИ

Аннотация. В статье представлены результаты логопедической работы по проблеме использования средств альтернативной коммуникации. Авторы рассматривают понятия «альтернативная коммуникация», дают ее характеристику. Анализируются педагогические подходы в работе с детьми с тяжелыми множественными нарушениями развития. Рассматривается проблема между необходимостью создания специальных образовательных условий для обучающихся с тяжелыми множественными нарушениями развития (ТМНР) и недостаточной разработанностью педагогических путей по формированию адекватных коммуникативных навыков у данной группы лиц. Исследование базируется на учении о системном характере нарушения речи. Выявленные результаты легли в содержание логопедической работы для развития коммуникативных навыков у детей с ТМНР. Предложенные педагогические подходы используются специалистами в практике работы с детьми с ТМНР.

Ключевые слова: коммуникативные навыки, речь, тяжелые множественные нарушения развития, альтернативная коммуникация, коммуникативный дневник, системное недоразвитие речи.

Annotation. This article presents the results of speech therapy work on the use of alternative communication tools. The authors examine the concept of "alternative communication" and provide its characteristics. Pedagogical approaches to working with children with severe multiple developmental disabilities are analyzed. The need to create special educational conditions for students with severe multiple developmental disabilities (SMDD) and the insufficient development of pedagogical approaches to developing adequate communication skills in this group are examined. The study is based on the theory of the systemic nature of speech impairment. The findings inform speech therapy work to develop communication skills in children with SMDD. The proposed pedagogical approaches are used by specialists in their practice working with children with SMDD.

Key words: communication skills, speech, severe multiple developmental disorders, alternative communication, communication diary, systemic speech underdevelopment.

Введение. В Федеральном государственном образовательном стандарте образования обучающихся с умственной отсталостью (ФГОС ОО УО), утверждённом 19.12.2014 № 1599, зафиксированы требования к реализации адаптированных основных общеобразовательных программ для обучающихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР) [11]. В соответствии с положениями ФГОС ОО УО коррекционно-развивающая деятельность в рамках учебного курса «Альтернативная коммуникация» тесно интегрирована с образовательной областью «Язык и речевая практика». Это обеспечивает обучающимся с ТМНР условия для освоения средств невербального общения, соответствующих их уровню психофизического развития, таких как зрительный контакт, мимические и жестовые формы, предметные и графические обозначения, а также различные знаковые системы. В процессе коммуникации также применяются буквенные таблицы, карточки с печатными словами, наборы букв и специальные технические средства общения. Основной целью является упрощение понимания речевых сообщений и создание возможностей для выражения собственных мыслей, желаний и потребностей обучающихся с ТМНР доступными для них способами.

Согласно концепции образования обучающихся с ОВЗ и инвалидностью под редакцией Н.Н. Малофеева, формирование коммуникативных навыков является необходимой жизненной компетенцией, неотъемлемым компонентом которой является качественное образование детей с ОВЗ [8]. Проблема речевых нарушений будет актуальна всегда, т.к. языковое развитие не может прекратиться в силу появления новых слов, а также в процессе знакомства с новыми выражениями. Анализ современных теоретических положений и практического опыта в сфере специального образования выявил ряд существенных противоречий. С одной стороны, существует объективная потребность в создании особых образовательных условий для обучающихся с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР), с другой – наблюдается недостаточная методическая и педагогическая проработанность подходов, направленных на развитие их

коммуникативных умений в процессе обучения, воспитания и сопровождения. При этом невербальные формы общения рассматриваются как первооснова речевого развития и важнейшая предпосылка формирования речи.

Проблематика альтернативной коммуникации и её значение в становлении коммуникативных навыков у младших школьников с ТМНР получила отражение в трудах отечественных исследователей. Так, Е.Е. Аюпова акцентирует внимание на формировании навыков общения у детей с ТМНР посредством использования средств альтернативной коммуникации [2]. В монографии И.Б. Алирзаевой подробно раскрываются особенности применения альтернативной и дополнительной коммуникации в процессе развития речи у детей с умеренной и тяжёлой умственной отсталостью [1]. О.С. Бабкина в своём исследовании анализирует использование альтернативных средств общения при работе с детьми, имеющими сложные и множественные нарушения развития [3]. В трудах М.В. Жигоревой и И.Ю. Левченко представлены диагностические и сопровождающие программы для детей с комплексными нарушениями развития, включая ТМНР [5]. М.Ю. Ильина рассматривает специфику организации практической деятельности, направленной на формирование элементарных коммуникативных навыков у детей с выраженными интеллектуальными нарушениями [6]. В исследованиях А.А. Магутиной освещаются возможности применения альтернативных средств общения в коррекционно-развивающей работе с неговорящими детьми [7]. О.В. Матвеева предлагает авторские методические решения по внедрению альтернативной коммуникации в образовательный процесс детей с ТМНР [9]. В работах В.В. Моругиной и соавторов анализируются педагогические возможности обучения детей с ТМНР альтернативным способам коммуникации [10]. Исследование Е.А. Рудаковой посвящено проектированию индивидуальных образовательных программ для обучающихся с ТМНР [12]. В монографии С. Течнера и Х. Мартинсена представлены методические приёмы введения альтернативной и дополнительной коммуникации для детей с ограниченными возможностями здоровья; авторами разработаны специальные жестовые и графические символы для лиц с двигательными и когнитивными нарушениями [13]. В трудах А.М. Царёва систематизированы педагогические подходы к обучению детей с ТМНР [14].

Анализ литературы подчеркивает важность использования средств коммуникации, т.к. снижение потребности в общении, либо невозможность реализации как речевых, так и неречевых средств в силу этиологических факторов, приводит к нарушениям коммуникации различной степени тяжести.

Изложение основного материала статьи. Формирование коммуникативных навыков – важное направление современной педагогической науки. Целью проектного исследования являлось теоретическое обоснование, разработка, апробация и определение результативности использования средств альтернативной коммуникации, способствующей формированию коммуникативных навыков у младших школьников с ТМНР. А.В. Хаустов под коммуникативными навыками понимает многокомпонентное единство, включающее в себя развитие у ребенка таких составляющих коммуникативных навыков как: навыки выражения просьбы / требования; навыки социальной ответной реакции; навыки называния, комментирования и описания; навыки привлечения внимания и запроса информации; навыки выражения эмоций, чувств и сообщения о них; навыки социального поведения; диалоговые навыки; экспрессивно мимические и предметно-практические средства коммуникации.

Проведённый анализ логопедических подходов к развитию коммуникативных умений у младших школьников с тяжёлыми множественными нарушениями развития (ТМНР) позволил уточнить содержание и направленность логопедических технологий, ориентированных на коррекцию нарушений общения. Указанные технологии базируются на комплексном рассмотрении проблемы и обязательном учёте психофизических возможностей обучающихся с ТМНР, для которых характерна потребность в систематической стимуляции и целенаправленной организации различных видов деятельности. В связи с этим становится очевидным, что при отсутствии специально выстроенного образовательного процесса коммуникативные умения детей данной категории, соответствующие текущему уровню их развития, не способны в полной мере выполнять функцию общения, что, в свою очередь, обусловливает возникновение существенных трудностей в обучении.

В рамках реализации проекта была проведена первичная диагностическая работа, направленная на определение уровня сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с ТМНР. Диагностика осуществлялась на основе методик, разработанных Е.Н. Елисеевой, Е.А. Рудаковой и О.В. Истоминой [4]. Учащимся младших классов с ТМНР предлагался комплекс диагностических заданий, сгруппированных по следующим направлениям: «Основы коммуникации», «Коммуникация с применением невербальных средств», «Импрессивная речь и экспрессия», а также «Чтение и письмо».

Раздел «Основы коммуникации» включал задания, направленные на выявление способности детей реагировать на обращённую речь, интонационные особенности высказываний и тактильные воздействия со стороны взрослого. В рамках второго раздела – «Коммуникация с использованием невербальных средств» – оценивалось использование альтернативных способов общения, таких как зрительный контакт, мимические проявления, жесты, предметные и графические символы, а также карточки с печатными словами.

Диагностический блок «Импрессивная речь, экспрессия» был ориентирован на проверку понимания лексических единиц различной тематики: слов, обозначающих членов семьи, собственное имя, предметы ближайшего окружения (фрукты, игрушки, школьные принадлежности), временные категории (части суток, времена года), обобщающие понятия, действия, признаки предметов и состояний, а также грамматические связи слов в предложении и простые синтаксические конструкции.

В разделе «Чтение и письмо» учащимся предлагались задания на различение напечатанных слов, обозначающих имена людей, а также на воспроизведение букв, слогов, слов и простых предложений на письме.

Анализ выполнения заданий первого раздела «Основы коммуникации» показал, что у обучающихся сформирован средний уровень коммуникативных умений. Было выявлено, что дети испытывают затруднения при восприятии обращённой эмоционально окрашенной речи и тактильных контактов со стороны педагога. Вместе с тем повторное выполнение диагностических проб способствовало проявлению интереса к совместной деятельности, а также формированию более выраженной положительной реакции на эмоциональную речь и прикосновения взрослого.

Диагностические пробы по второму разделу «Коммуникация с использованием невербальных средств», целью которого являлось выявление ведущего вида коммуникации, было выявлено, что общей особенностью группы обучающихся с ТМНР было частичное понимание обращенной речи. В основном дети с ТМНР использовали виды невербальной коммуникации, однако выполняли предложенные им пробы при активизирующей помощи педагога. В процессе возникновения затруднений у детей отмечались: длительные паузы при поиске ответа, потеря интереса к предлагаемым заданиям. Детям требовалась помощь в форме побуждающих, наводящих либо уточняющих вопросов.

При выполнении серии проб в разделе «Импрессивная речь, экспрессия», один обучающийся понимал обращенную речь в пределах бытовых ситуаций, показывал на предложенных карточках / фотографиях изображения с незначительным количеством ошибок. Другие обучающиеся показывали фотографии членов семьи, однако допускали неточности при их узнавании. Единично требовалась направляющая помощь педагога, отмечались трудности с выделением заданных признаков на фотографиях или картинках.

При выполнении серии проб в разделе «Чтение и письмо» у одного ребенка наблюдались элементарные навыки глобального чтения. Обучающийся мог различать напечатанные слова, обозначающие имена людей с отдельными ошибками. В пробе 2 ребенок не ориентировался на листе бумаги, испытывал трудности в написании букв, выходил за границы предложенного ему образца, а также не различал образ буквы. Общей особенностью остальных детей являлось отсутствие умения различать напечатанные слова. В работе с этими обучающимися использовался прием «рука в руке», однократное обучение было неэффективным. Данной группе детей с ТМНР требовались все виды педагогической помощи.

Анализируя результаты проектного исследования, выявлены актуальные уровни сформированности коммуникативных навыков у младших школьников с ТМНР. Таким образом, на высоком уровне не оказалось ни одного ребенка. Средний уровень выявлен только у 1 обучающегося. Остальные дети показали низкий уровень владения навыками коммуникации. Анализ полученных результатов позволил прийти к выводу о том, что коммуникативные навыки детей с ТМНР сформированы на низком уровне.

В целях организации коррекционно-логопедической работы при реализации специальных индивидуальных программ развития (СИПР) для каждого обучающегося были разработаны индивидуальные «Коммуникативные дневники», учитывающие их психофизические и речевые особенности. В рамках индивидуального сопровождения планировалась целенаправленная деятельность по развитию коммуникативных умений с опорой на средства альтернативной и дополнительной коммуникации. Коммуникативный дневник представлял собой систематизированный набор игровых и развивающих упражнений, направленных на формирование доступных способов взаимодействия с окружающим социальным пространством, что способствовало повышению эффективности обмена информацией.

По своей структуре дневник был организован в виде четырех взаимосвязанных тематических блоков.

Первый блок – «Живой календарь», «Моё настроение» – включал комплекс специально подобранных заданий, ориентированных на формирование у обучающихся с ТМНР элементарных представлений о явлениях и объектах окружающей действительности, а также на развитие навыков пространственно-временной ориентировки. В содержание блока входили такие разделы, как «Времена года», «Месяцы», «Дни недели», «Части суток» и другие временные категории. Существенное внимание уделялось упражнениям, направленным на обучение ребёнка выражению собственного эмоционального состояния и отношения к проводимым занятиям. Например, в заданиях «Весело / Грустно», «Хорошо / Плохо» педагог предлагал ребенку выполнить задание, осуществляя выбор карточек (пиктограмм), соответствующих определенному времени года, частям суток и иным лексическим категориям.

Второй блок – «Тематический» – применялся педагогом в процессе проведения индивидуальных и подгрупповых коррекционно-развивающих занятий в соответствии с индивидуальным календарно-тематическим планом, разработанным для каждого обучающегося с ТМНР. Содержательное наполнение данного блока регулярно пересматривалось, дополнялось и актуализировалось на протяжении всей учебной недели с учётом динамики образовательных потребностей детей. Такой подход способствовал эффективному закреплению изученной информации и ее повторному воспроизведению в условиях свободной деятельности обучающихся.

Третий блок – «Практический» – был ориентирован на формирование социально-бытовых умений и использовался в процессе повседневной деятельности обучающихся во взаимодействии с педагогами образовательной организации, а также при активном участии родителей детей с ТМНР. Так, в разделе «Что ты делаешь?» обучающимся предлагалась поэтапная схема выполнения бытовых действий. В частности, при освоении процесса одевания ребёнок соотносил соответствующие пиктограммы с предметами одежды или последовательностью действий, что способствовало развитию и закреплению навыков самостоятельного обслуживания.

В четвёртом блоке «Чтение и письмо» были представлены диагностические задания, направленные на дифференциацию печатных слов, обозначающих имена людей, а также на формирование навыков письменной речи на уровне буквы, слога, слова и простого предложения.

С целью развития графомоторных умений, совершенствования тонкой моторики кистей рук и формирования предпосылок к овладению письмом был разработан специализированный раздел «Весёлый карандаш». В ходе работы обучающиеся осваивали рациональное расположение тетради на рабочей поверхности, правильный захват пишущего инструмента и выполнение различных графических упражнений.

Одной из приоритетных задач коммуникативного развития обучающихся с ТМНР является формирование способности выражать просьбы доступными способами. В целях развития социально-коммуникативных навыков и повышения эффективности индивидуальной работы в структуру «Коммуникативного дневника» был дополнительно включён персональный коммуникативный планшет, который фиксировался на ленточке и обеспечивал постоянную доступность средств альтернативной коммуникации. Функциональный планшет предоставлял обучающимся возможность фиксировать отдельные карточки, изучавшихся и отрабатывавшихся в процессе проведения коррекционно-педагогических занятий.

В методическую структуру каждого коррекционного занятия включались занимательные игровые материалы, что повышало уровень вовлеченности обучающихся в образовательный процесс, т.к. использование нестандартных дидактических средств, способствовало эффективному поддержанию познавательного интереса у детей на протяжении всего занятия. Активно использовалось сопряженное проговаривание отдельных слов и фраз, выполнение двигательных действий по показу взрослого, что создавало благоприятную эмоциональную атмосферу и усиливало мотивационную готовность детей к активному взаимодействию со взрослыми.

На этапе итоговой диагностики с использованием методического инструментария, разработанного Е.Н. Елисеевой, Е.А. Рудаковой и О.В. Истоминой, было проведено повторное исследование, направленное на оценку эффективности реализованного коррекционно-педагогического воздействия на обучающихся [4].

Результаты анализа показали, что после прохождения цикла коррекционно-логопедических занятий у одного обучающегося отмечалась устойчивая реакция на обращённую речь взрослого, тактильные воздействия и интонационные особенности высказываний. Ребёнок начал использовать зрительный контакт в качестве средства коммуникации. Мимические проявления стали более выраженными и соответствовали коммуникативной ситуации. Также было зафиксировано освоение социально значимых жестов («вот», «на», «дай»). Применение предметных символов характеризовалось недостаточной сформированностью, что объясняется этапом их становления. При частичной поддержке со стороны педагога обучающийся демонстрировал способность указывать на предметы, выражать собственные потребности, использовать предметные символы, графические изображения и карточки с напечатанными словами. Кроме того, было отмечено расширение объёма понимания значений фотографий и иллюстративного материала.

Остальные обучающиеся стали заметно лучше реагировать на обращенную речь, сопровождающуюся прикосновениями человека, использовать мимику (хмуриться при выражении негативной эмоции) и жест в качестве коммуникации (махать рукой в качестве приветствия). Дети проявляли распознаваемое понимание речи. Предметный символ использовался с направляющей и обучающей помощью педагога. Отмечалось понимание и показ на фотографии членов семьи. Однако часть детей буквы обводили с использованием приема «рука в руке». У некоторых детей появились

первые признаки самостоятельного проявления коммуникации. Обучающиеся научились направлять взгляд на картинку и предмет, понимали речь, жесты использовали после повторений и упражнений, однако не всегда адекватно ситуации.

Анализируя данные, можно сделать вывод, что после реализации проекта показатели обучающихся с ТМНР улучшились, прослеживалась незначительная, однако положительная динамика. Высокий уровень не диагностирован в предпроектном исследовании, но в итоговом обследовании выявлен у 1 обучающегося. 1 обучающийся остался на низком уровне, что свидетельствует о необходимости организации дальнейшей коррекционной работы с ним. У остальных обучающихся отмечен средний уровень сформированности коммуникативных навыков.

Выводы. Практическая значимость исследования заключается в том, что апробация проекта по развитию коммуникативных умений младших школьников с ТМНР с опорой на средства альтернативной коммуникации показала положительные результаты. Полученный опыт может быть использован для дальнейшей реализации коррекционно-педагогических программ с обучающимися, имеющими интеллектуальные нарушения в сочетании с системными речевыми расстройствами.

Литература:

1. Алирзаева, И.Б. Альтернативная и дополнительная коммуникация в работе с детьми с умеренной и тяжелой умственной отсталостью: практико-ориентированная монография / И.Б. Алирзаева. – Красноярск: КГПУ, 2025. – 212 с.

2. Аюпова, Е.Е. Альтернативные средства коммуникации в работе с детьми со сложными и множественными нарушениями развития / Е.Е. Аюпова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия № 1. Психологические и педагогические науки. – 2017. – № 2-1. – С. 92-95

3. Бабкина, О.С. Альтернативные средства коммуникации в работе с детьми со сложными и множественными нарушениями развития / О.С. Бабкина, А.С. Будникова // В сборнике: Будущее науки – 2020. Сборник научных статей 8-й Международной молодежной научной конференции. В 5-ти томах. – 2020. – С. 13-16

4. Диагностический материал и методические рекомендации для проведения психолого-педагогического обследования детей с выраженным нарушением интеллекта, ТМНР при разработке специальной индивидуальной программы развития / Е.Н. Елисеева [и др.]; под ред. А.М. Царева. – Псков, 2018. – 270 с.

5. Жигорева, М.В. Дети с комплексными нарушениями развития: Диагностика и сопровождение / М.В. Жигорева, И.Ю. Левченко. – Москва: Национальный книжный центр, 2021. – 202 с.

6. Ильина, М.Ю. Развитие элементарных навыков коммуникации у детей с выраженными недостатками интеллектуальной деятельности / М.Ю. Ильина // Логопедия. – 2004. – № 3. – С. 37-39

7. Магутина, А.А. Альтернативные средства общения, используемые в коррекционной работе с неговорящими детьми / А.А. Магутина // Актуальные вопросы современной педагогики: материалы VI Междунар. науч. конф., Уфа: Лето., 2015. – С. 188-190

8. Концепция развития образования обучающихся с инвалидностью и ограниченными возможностями здоровья до 2030 г. / Н.Н. Малофеев; под общ. ред. Н.Н. Малофеева. – Москва: ФГБНУ «ИКП РАО», 2019. – 120 с.

9. Матвеева, О.В. Альтернативная коммуникация (из практики работы) / О.В. Матвеева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2015. – № 7. – С. 42-47

10. Моругина, В.В. Обучение альтернативной коммуникации детей с тяжелыми множественными нарушениями развития / В.В. Моругина, А.А. Ерохина, А.Е. Ткаченко // Научный поиск: личность, образование, культура. 2022. – № 4. – С. 42-47

11. Об утверждении Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с умственной отсталостью (интеллектуальными нарушениями). Приказ Минобрнауки России от 19 декабря 2014 г. – № 1599.

12. Рудакова, Е.А. Разработка индивидуальной программы обучения ребенка с тяжелыми и множественными нарушениями развития / Е.А. Рудакова // Воспитание обучение детей с нарушениями развития. – 2014. – № 3. – С. 20-23

13. Течнер, С. Введение в альтернативную и дополнительную коммуникацию: жесты и графические символы для людей с двигательными и интеллектуальными нарушениями, а также с расстройствами аутистического спектра / С. Течнер, Х. Мартинсен. – Москва: Теревинф, 2014. – 434 с.

14. Царев, А.М. Обучение детей с тяжелыми и множественными нарушениями развития / А.М. Царев // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития: методический и практический журнал. – 2014. – № 3. – С. 12-19

Педагогика

УДК 37.018.26

кандидат психологических наук, доцент Андреева Елена Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ХАРАКТЕРИСТИКА СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ПО ВОПРОСАМ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ

Аннотация. В публикации рассматривается контекст содержания взаимодействия семьи и школы по вопросам цифровой социализации слабовидящих обучающихся. Автором обозначена значимость выявления противоречий во взаимодействии педагогов и родителей данной категории детей. В статье акцентируется внимание на необходимости согласования ожиданий членов семьи и представителей образовательных организаций от содержательных и смысловых аспектов цифрового воспитания, рассматриваемых в рамках взаимодействия, с целью его гармонизации. Отмечена актуальность проблематики цифровой социализации лиц с нарушениями зрения. Обозначена характеристика группы респондентов. Представлена методология исследования. С помощью контент-анализа выделены содержательные единицы взаимодействия педагогов и родителей слабовидящих обучающихся по вопросам цифровой социализации детей. Описана специфика содержательного компонента взаимодействия семьи и школы по вопросам цифровой социализации детей с нарушениями зрения. Охарактеризованы пути и инструменты гармонизации содержания взаимодействия педагогов и родителей слабовидящих обучающихся по вопросам цифровой социализации детей. Полученные результаты могут быть полезны при проектировании содержания мероприятий рабочей программы воспитания адаптированных основных общеобразовательных программ в части модуля «Взаимодействие с родителями (законными представителями)».

Ключевые слова: взаимодействие, педагоги, родители, семья, слабовидящие дети, содержательный компонент, школа, цифровая социализация.

Annotation. The publication examines the content of family-school interaction on the issues of digital socialization of visually

impaired students. The author highlights the importance of identifying contradictions in the expectations of teachers and parents of this category of children. The article emphasizes the need to align the expectations of family members and representatives of educational organizations regarding the content and meaning aspects of digital education. The relevance of the issue of digital socialization of individuals with visual impairments is noted. The characteristics of the group of respondents are described. The research methodology is presented. Content analysis is used to identify the content units of interaction between teachers and parents of visually impaired students regarding digital socialization. The article describes the specifics of the content component of family-school interaction on digital socialization of children with visual impairments. The article describes the ways and tools for harmonizing the content of interaction between teachers and parents of visually impaired students on the issues of digital socialization of children. The results obtained can be used in the design of the content of the activities of the working program of education of adapted basic general education programs in terms of the module «Interaction with parents».

Key words: interaction, teachers, parents, family, visually impaired children, content component, school, digital socialization.

Введение. Актуальность исследуемой темы подтверждается интересом научного сообщества к феномену цифрового детства, вниманием к трансформации социальной ситуации развития под воздействием цифровизации образования, быта и жизни в целом, приводящей к поиску новых видов культурных практик, позволяющих ребенку осмыслить опыт в процессе его повседневного присвоения [2; 6]. Влияние родителей и образовательной организации в лице ее педагогов на качественные характеристики процесса цифровой социализации детей подтверждены в трудах отечественных и зарубежных ученых, исследователей, практиков, среди которых: Е.И. Алентьева, О.В. Клыпа, Ю.Ю. Курбангалиева, В.В. Скрипниченко, Г.У. Солдатова, S. Ahmad, R.Kr. Kushwaha, M.K. Yadav и другие [2; 5; 6; 9].

Наличие нарушения зрения, безусловно, негативным образом влияет на качество цифровой социализации ребенка, приводя, в первую очередь, к затруднениям восприятия, обработки и осмысления визуального контента, постоянно «потребляемого» каждым современным человеком, следовательно, и к большей уязвимости относительно контентных рисков [7]. При этом существующие барьеры окружающей среды, среди которых недостаточность инструментов, позволяющих адаптировать форматы предоставления информации и услуг, не позволяют скомпенсировать указанные дефициты в аспекте решения как бытовых, так и образовательных задач. К сожалению, различные исследователи указывают и на неготовность родителей в полной мере поддерживать ребенка на пути интериоризации общественного опыта, выраженного в контекстах проживания в современных условиях цифрового мира как части реальности, несмотря на осознание ими значимости такой помощи, необходимости их качественного включения в этот процесс [5; 11].

При этом педагоги образовательных организаций, призванные оказать поддержку законным представителям обучающихся, в том числе и с ограниченными возможностями здоровья, сами заявляют как о дефиците собственных цифровых компетенций и недостаточной цифровой грамотности родителей, так и о проблемах взаимодействия с семьями, выраженных в разной оценке возможностей и рисков цифровой среды, в несоответствии ожиданий от данного процесса, касающихся разных его компонентов: аксиологического, содержательного и организационного [4; 8; 10]. Минимизация перечисленных трудностей путем изучения запросов родителей, согласования их ожиданий и возможностей образовательной организации позволит гармонизировать процесс взаимодействия семьи и школы, сделать более продуктивной реализацию рабочей программы воспитания в части содержания мероприятий в сфере цифровой социализации, как для детей, так и для их родителей, реализовать требования ФГОС и соответствующих им федеральных образовательных программ, в том числе и адаптированных [5; 9].

Изложение основного материала статьи. В контексте исследования мы рассматриваем определение процесса взаимодействия педагогов и родителей через призму трех компонентов интерактивной стороны общения: аксиологического, содержательного и организационного [1; 4]. Коммуникативное действие, являющееся единицей анализа сути данного феномена, с позиции деятельностного подхода всегда имеет цель и смысл, обладает определенным содержанием, вокруг которого выстраивается взаимодействие, и протекает в определенных условиях [1; 3; 4].

В данной статье мы остановимся на рассмотрении содержательной стороны взаимодействия школ и семей слабовидящих обучающихся в контексте их цифровой социализации, что, в свою очередь, позволит нам обратиться к его тематике, проанализировать представления как родителей, так и педагогов о значимых, актуальных и востребованных элементах содержания цифрового развития и воспитания детей. Для получения исследовательских данных нами были проведены анонимные онлайн-опросы с использованием инструмента «Google-формы». Вопросы анкет были разработаны и апробированы авторским коллективом нашей кафедры в рамках реализации государственного задания на тему «Взаимодействие педагогов и родителей: методическое сопровождение цифровой социализации обучающихся с ОВЗ» с привлечением около 800 респондентов: родителей школьников с ОВЗ, типично развивающихся, а также педагогов, которые их обучали [3].

Количество родителей слабовидящих школьников 7-16 лет, получающих образование по вариантам АООП 4.1 и 4.2, в нашем исследовании составило 72 человека. В качестве контрольной группы выступили 77 родителей типично развивающихся обучающихся. Также было опрошено 92 педагога, работающих со слабовидящими детьми, родители которых были привлечены к эксперименту. Респонденты указали следующие территории проживания: Оренбургская, Самарская, Челябинская области, республика Башкортостан.

С целью изучения содержательного компонента взаимодействия мы анализировали ответы на вопросы, связанные с общей оценкой востребованности проблематики цифрового развития и воспитания ребенка в контексте взаимодействия семьи и школы; с темами взаимодействия по аспектам цифровой социализации обучающихся, которые освещают педагоги, и теми, что востребованы родителями; а также с содержанием, которое интересно и полезно детям (по мнению родителей); просили оценить наличие и частоту возникновения проблем в содержании взаимодействия (неинтересные, неактуальные мероприятия, отсутствие учета интересов и потребностей родителей и детей при их проектировании). Вопросы каждой из анкет (для родителей и педагогов) содержали аналогичные формулировки с поправками, учитывающими особенности респондентов. Закрытые вопросы предполагали возможность оценки утверждений с использованием шкалы Ликерта, открытые – ответить текстом. Для обработки полученных результатов использовались контент-анализ и F-критерий. Выбранный нами инструментарий позволил собрать разносторонние данные о представлениях педагогов и родителей о содержательной стороне их взаимодействия друг с другом. Контент-анализ указанных респондентами тем мероприятий (актуальных для родителей, интересных для детей (по мнению родителей) и проводимых педагогами для родителей и обучающихся) по вопросам цифровой социализации слабовидящих школьников позволил определить содержательные единицы взаимодействия, а также объединить их в группы тематик. При осуществлении количественного анализа нами учитывалось общее количество смысловых единиц (тем) полученных в каждой выборке, т.к. у респондентов была возможность в открытых вопросах указать неограниченное количество вариантов. Отметим, что родители обеих исследуемых групп были лаконичны в своих ответах, тогда как педагоги чаще представляли перечни проводимых мероприятий или использовали недифференцированные формулировки «все», «разные».

Ниже кратко представим основные результаты.

1. Блок «Цифровая безопасность» включил в себя преимущественно темы мероприятий, связанных с кибермошенничеством, способами действия в подобных ситуациях (отдельные родители называли конкретные примеры: дропперство, цифровые двойники и т.п.), общими вопросами цифровой безопасности (например, создание защищенного аккаунта, цифровая гигиена), профилактикой цифровой зависимости, возникновения различных видов цифровых рисков. Родители как экспериментальной (38,5%), так и контрольной группы (23,1%) зафиксировали собственный интерес к обозначенному содержанию, указали на полезность данной темы для их детей (32% и 13,6% соответственно). При этом педагоги, работающие со слабовидящими детьми, отмечают, что школа удовлетворяет указанные информационные дефициты родителей всего в 13,9% случаев, а детей – в 20%. Также нами зафиксировано сходство в ответах всех исследуемых групп с точки зрения смысловых единиц, выделенных в ходе контент-анализа.

2. Блок «Цифровая грамотность» отразил необходимость формирования у родителей и детей конкретных цифровых умений работы с гаджетами, платформами, программами, нейросетями, техникой, а также компетенций в определенных сферах, таких как: программирование, робототехника, рисование и мультипликация, разработка приложений, сайтов, видео и фото контента, его продвижение в интернете. По данному блоку зафиксировано наибольшее количество различий в содержательных единицах между исследуемыми группами. Родители экспериментальной группы (18,5%) больший акцент делали на своих потребностях в получении информации по использованию государственных платформ, цифровой техники, мессенджеров, голосовых помощников и других ассистивных технологий и программ для обучения незрячих, что обусловлено спецификой нарушенного развития детей и дефицитами их цифровых компетенций, что далеко не всегда прослеживалось в мероприятиях, проводимых педагогами (7%). Здесь наблюдается максимальный разрыв ожиданий родителей слабовидящих школьников и способов их учета во взаимодействии семьи и школы. Среди интересного и полезного содержания мероприятий для детей с нарушениями зрения родители (16,2%) указывали также на вопросы применения пластиковых карт, гаджетов, нейросетей, облачных технологий, специальных тифлотехнических средств, работы за компьютером, что нашло свое отражение в мероприятиях, реализуемых педагогами (16,5%). В контрольной группе (12%) чаще звучали темы по использованию разных функций смартфона, работе с разными программами на компьютере, программированию в контексте потребностей родителей; созданию сайтов, приложений, SMM-продвижению, рисованию, мультипликации, работе в графических редакторах – в отношении интересов детей (21%).

3. Блок «Цифровой образовательный контент» объединил в себе темы мероприятий познавательного, научного и обучающего характера, а также о системах оценки знаний и умений обучающихся (олимпиады, конкурсы, сервисы с заданиями и т.п.). 26% педагогов проводят мероприятия в данном направлении для слабовидящих школьников, тогда как, по мнению их родителей, они интересны и полезны 18% детей. Аналогичная тенденция выявлена и в отношении рекомендаций родителям по подбору и использованию учебного материала для поддержки обучения, подготовки домашних заданий со стороны педагогов. 22% учителей проводят подобные мероприятия при востребованности темы у 12% респондентов экспериментальной группы. Для родителей контрольной группы характерен еще более низкий интерес к образовательному контенту, аналогично, по их мнению, и в отношении детей (7% и 5% соответственно).

4. Блок «Цифровой развлекательный контент» собрал темы, связанные с проведением досуга (видео, музыка, медиа-контент блогеров и т.п.), которые интересны незначительному числу родителей обеих выборок (до 3%), а мероприятия с подобным содержанием, по данным исследования, не реализуются школами.

5. В блок «Цифровой развивающий контент» нами были включены обозначенные респондентами темы по саморазвитию, формированию нравственных ценностей и этических норм, ответственности за свое поведение в цифровом мире. Отмечена незначительная встречаемость данных смысловых единиц в ответах родителей слабовидящих детей и педагогов, их обучающих (не более 2%). А вот в контрольной группе 7% родителей интересуются развивающим контентом в контексте цифрового воспитания.

6. Блок «Цифровая коммуникация» объединил такие содержательные единицы, как цифровой этикет, общение в интернете, в том числе в фандомах. Данная тематика интересна всего 3% родителей слабовидящих школьников (контрольная группа – 4,6%), практически аналогичный процент был зафиксирован, по их мнению, в отношении востребованности указанных вопросов у детей (4%); проводимые в школе мероприятия полностью учитывают выявленную специфику. Тогда как родители типично развивающихся обучающихся обозначили чуть более высокий интерес детей к проблеме цифровой коммуникации (8,8%).

7. Блок «Цифровое воспитание в семье» включал в себя темы, связанные с установлением границ в процессе использования цифровых инструментов и Интернета, проблемами цифровой социализации, ассоциированными с подростковым возрастом, вопросами роли семьи в процессе цифровой социализации детей, поддержкой цифровой одаренности ребенка, выбором стратегий посредничества медиаактивности и т.п. Данная тематика нашла свое отражение в контексте проводимых педагогами мероприятий для родителей слабовидящих детей (15,8%). Для родителей экспериментальной (9%) и контрольной групп (3%) тема оказалась не настолько актуальной. По данному блоку наблюдалось сходство в ответах всех исследуемых групп с точки зрения смысловых единиц, выделенных в ходе контент-анализа.

Также нами были выявлены два общих блока: «Все, разные темы», в которую мы помещали ответы родителей (и педагогов), которые не смогли выделить конкретные наиболее интересные для них, их детей тематики (реализуемые организацией) и писали обобщенно; а также «Никакие» – от тех, кто либо не интересуется исследуемой проблемой, либо никогда не задумывался над предложенными вопросами и затруднился с ответом. Распространенность ответов «Все, разные темы» среди родителей слабовидящих школьников составляла 9-10%, тогда как в контрольной группе цифры дифференцировались с зависимости от адресата мероприятия: в отношении своих интересов законные представители типично развивающихся обучающихся чаще отвечали подобным образом (15,4%), тогда как в отношении детей – аналогично результатам экспериментальной группы. Педагоги при указании тематик мероприятий, проводимых в организации для родителей и детей, чаще прибегали к указанному варианту ответа (31,7% и 29,4% соответственно). Ответы «никакие», «не знаю», «не задумывался» были распространены среди 23% респондентов контрольной группы, 9% – экспериментальной, 3% – педагогов.

Обработка данных с помощью метода углового преобразования Фишера показала, что доля законных представителей обучающихся, отметивших большое количество интересных по содержанию, захватывающих мероприятий, проводимых с ними педагогами по вопросам цифрового воспитания детей, достоверно выше в группе родителей слабовидящих школьников в сравнении с родителями типично развивающихся детей ($\varphi=4,52$, $p<0,01$). Таких родителей в экспериментальной группе было 83%, в контрольной – 49%. При этом стоит отметить аналогичные результаты в разрезе следующих тематик взаимодействия, регулярно освещаемых педагогами, а именно: негативное влияние цифровой среды на развитие обучающихся ($\varphi=2,922$, $p<0,01$) и рекомендации по цифровым и электронным образовательным ресурсам ($\varphi=2,684$, $p<0,01$), что может быть объяснено вниманием сотрудников образовательной организации к специфике нарушенного

развития слабовидящих детей; возможности использования цифровых ресурсов для развития обучающихся (φ=3,068, p<0,01), что связано с высоким реабилитационным потенциалом цифровых инструментов. Количество родителей, указавших обозначенные выше аспекты содержания взаимодействия с педагогами, в экспериментальной группе варьировалось в пределах 74-76%, в контрольной – 49-56%. Расчет данных контент-анализа позволил дополнить результаты сведениями о том, что доля родителей слабовидящих обучающихся, обозначивших интерес и актуальность вопросов цифровой безопасности для их детей, значительно выше аналогичной в группе родителей типично развивающихся детей (φ=2,639, p<0,01).

В зону неопределенности попали результаты изучения частоты транслирования школой актуальной в современном мире информации для родителей по таким темам, как новые способы цифрового мошенничества и алгоритмы действий в данных ситуациях (φ=2,001 и φ=2,287 соответственно, p<0,05), что может свидетельствовать в целом о востребованности данных вопросов для всех родителей. Расчет данных контент-анализа подтверждает выявленную тенденцию и относительно интересной непосредственно для родителей обучающихся проблематики цифровой безопасности, включающие аспекты кибермошенничества (φ=1,915, p<0,05). При этом стоит отметить аналогичные результаты и по доле родителей экспериментальной и контрольной групп, которые отвечали на вопросы относительно интересных тематик для себя и для детей следующим образом: «никакие не интересны», «не знаю», «затрудняюсь ответить» (φ=2,206 и φ=2,263 соответственно, p<0,05).

Незначимые расхождения в ответах экспериментальной и контрольной групп были выявлены в вопросах, касающихся значимости проблематики цифровой социализации детей для родителей школьников (71% и 69% соответственно), тогда как взаимодействие с педагогами по обозначенной тематике оценивалось ниже – как более редкое (60% и 53% соответственно), что свидетельствует о недостаточном удовлетворении ожиданий родителей в контексте не только содержательного компонента взаимодействия, но и, возможно, аксиологического, свидетельствующего о большей ценности цифровизации для родителей, чем для педагогов.

Выводы. Таким образом, родители слабовидящих детей чаще характеризуют содержание мероприятий, проводимых школой, как интересные и полезные; для них более востребованы темы, раскрывающие возможности и риски цифровой среды, а для их детей (по их мнению) – проблематику цифровой безопасности. Цифровая грамотность в нашем исследовании оказалась той тематикой, в рамках которой были выявлены наибольшие расхождения по смысловым единицам в контексте контент-анализа содержания ответов респондентов разных групп, что обусловлено влиянием нарушения зрения на качество цифровой социализации обучающихся, используемый инструментарий интенсификации данного процесса в контексте представлений родителей и педагогов. Полученные результаты могут быть использованы советниками по воспитанию, учителями и классными руководителями для гармонизации взаимодействия семьи и школы, восполнения профессиональных дефицитов педагогов средствами внутрифирменного обучения, образовательных интенсивов, семинаров-практикумов.

Литература:

1. Жадько, Н.В. Взаимодействие педагога и родителя: причины проблем и варианты их решения / Н.В. Жадько, М.М. Безруких // Отечественная и зарубежная педагогика. – 2023. – № 6. – С. 37-48

2. Клыпа, О.В. Два мира современного детства: к вопросу о социальной ситуации развития / О.В. Клыпа // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-3. – С. 253-255

3. Королева, Ю.А. Характеристики взаимодействия семьи и школы по вопросам цифровой социализации обучающихся с ограниченными возможностями здоровья: представления родителей / Ю.А. Королева, Е.И. Андреева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2025. – № 9(159). – URL: https://research-journal.org/archive/9-159-2025-september/ 10.60797/IRJ.2025.159.86 (дата обращения: 27.12.2025)

4. Кузьмичева, Т.В. Взаимодействие родителей детей с ОВЗ с педагогами в условиях инклюзивного образования / Т.В. Кульмичева, Ю.А. Афонькина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-3. – С. 111-114

5. Скрипниченко, В.В. Применение цифровых образовательных ресурсов при взаимодействии с семьями детей с ограниченными возможностями здоровья: проблемы, перспективы / В.В. Скрипниченко, Е.И. Алентьева, Ю.Ю. Курбангалиева // МНКО. – 2025. – № 2(111). – С. 172-175

6. Солдатова, Г.У. Цифровая социализация в культурно-исторической парадигме: изменяющийся ребенок в изменяющемся мире / Г.У. Солдатова // Социальная психология и общество. – 2018. – № 9(3). – С. 71-80

7. Фоминых, Е.С. Цифровые риски в проблематике безопасности информационного пространства для детей и подростков с ОВЗ / Е.С. Фоминых // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2023. – № 4(68). – С. 311-317

8. Chiner, E. Internet and people with intellectual disability: An approach to caregivers' concerns, prevention strategies and training needs / E. Chiner, M. Gomez-Puerta, M.C. Cardona-Molto // Journal of New Approaches in Educational Research. – 2017. – № 6(2). – P. 153-158

9. Kushwaha, R.Kr. Digital Parenting among Students with Intellectual Disabilities: Challenges & Strategies / R.Kr. Kushwaha, M.K. Yadav, S. Ahmad // IJRAEL: International Journal of Religion Education and Law. – 2024. – № 3(1). – P. 1-4

10. Molin, M. Teachers' and parents' views on the Internet and social media usage by pupils with intellectual disabilities / M. Molin, E. Sorbring, L. Löfgren // Journal of Intellectual Disabilities. – 2015. – № 19(1). – P. 22-33

11. Rice, M. We need to help teachers withstand public criticism as they learn to teach online / M. Rice, M.E. Deschaine; ed. by R.E. Ferdig, K.E. Pytash // What Teacher Educators Should Have Learned From 2020. Association for the Advancement of Computing in Education (AACE). – United States: Kent State University, 2021. – P. 101-110. – URL: https://www.learntechlib.org/p/219088/. (accessed: 27.12.2025)

УДК 730
доцент, кандидат педагогических наук Бакиева Ольга Афанасьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
студент 4 курса Зорина Ангелина Андреевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ

Аннотация. В статье анализируется проблема развития творческого самовыражения подростков в условиях современного общества. Проведен анализ отечественных и зарубежных исследований. Были рассмотрены понятия «творческое самовыражение», «арт-терапия», «подростки». Выявлены психологические особенности подросткового возраста, влияющие на развитие творческого самовыражения. Уточнено понятие «творческое самовыражение подростков средствами арт-терапии». Авторами рассматривается применение арт-терапии в образовательном процессе. Представлены нетрадиционные художественные техники, обеспечивающие раскрытие творческого потенциала подростков. Описаны практические примеры их применения. При этом необходимо сочетать индивидуальные и групповые формы. Использовать педагогические методы: личный показ**;** творческие задания, способствующие развитию творческого самовыражения.
Ключевые слова: арт-терапия, творческое самовыражение, нетрадиционные техники рисования, методы, формы.
Annotation. The article analyzes the problem of developing creative self-expression among adolescents in modern society. It analyzes domestic and foreign research. The concepts of «creative self-expression», «art therapy», and «adolescents» are examined. The psychological characteristics of adolescence that influence the development of creative self-expression are identified. The concept of «creative self-expression among adolescents through art therapy» is clarified. The authors explore the use of art therapy in the educational process. They present non-traditional artistic techniques that help adolescents unlock their creative potential. Practical examples of their application are described. At the same time, it is necessary to combine individual and group forms. Use pedagogical methods: personal demonstration; creative tasks that promote the development of creative self-expression.
Key words: art therapy, creative self-expression, non-traditional drawing techniques, methods, and forms.

Введение Современные подростки сталкиваются с комплексом факторов, усложняющих гармоничное развитие. Информационный перегруз, рост учебной нагрузки, усиление социального давления, недостаточная поддержка индивидуальных творческих инициатив и коммерциализация творчества приводят к снижению мотивации к искреннему самовыражению и развитию творческих способностей.

Эти обстоятельства определяют актуальность поиска средств, стимулирующих творческую активность и способствующих гармоничному развитию личности.

Одним из таких средств является арт-терапия, объединяющая художественное творчество и психологическую поддержку. Она обеспечивает безопасное пространство для самовыражения, экспериментирования с материалами и форм развития творческих навыков.

Изложение основного материала статьи. В соответствии со «Стратегия развития образования в России до 2036 года» развитие креативности, эмоциональной зрелости и способности к самовыражению является ключевой задачей воспитания и формирования личностного потенциала [10].

Актуальность изучения творческого самовыражения подростков обусловлена не только изменением социальной среды и ростом влияния цифровых технологий, но и необходимостью формирования устойчивой эмоциональной компетентности, навыков саморегуляции и умения использовать креативные ресурсы для самопознания.

Подростковый возраст является критическим этапом формирования личности, характеризующимся поиском собственной идентичности, эмоциональной нестабильностью и стремлением к автономии. Поэтому внедрение методов арт-терапии в образовательный процесс способствует формированию навыков эмоциональной регуляции, творческого мышления, а также уверенности в собственных возможностях [4].

Цель исследования заключается в определении эффективности использования арт-терапии для развития творческого самовыражения подростков. Для достижения цели были поставлены задачи: анализ теоретических подходов к проблеме самовыражения, изучение психологических особенностей подростков, выявление наиболее эффективных арт-терапевтических техник и методов педагогической работы, а также разработка рекомендаций по организации изобразительной деятельности с применением этих методов.

Проблема творческого самовыражения исследована множеством психологов и педагогов.

В.В. Давыдов и Л.С. Выготский отмечали, что творческая активность способствует формированию самостоятельности мышления, рефлексивной позиции личности и эмоциональной отзывчивости [4; 5], все это оказывает влияние на становление творческого самовыражения.

И.В. Долгов определял самовыражение как стремление личности к реализации своего внутреннего потенциала и раскрытию индивидуальных возможностей [6].

С учётом позиции А.Ф. Лосева, самовыражение, мы определяем как процесс проявления внутреннего состояния во внешнем, сущности самовыражения в форме, субъективных устремлений в объективном отражении, идеальной задумки в материальном воплощении [9].

Однако, способность психики не только отражать, но и активно относиться (переживать) к отражаемому, формировать это отношение, выражать свое «я», способность к самовыражению [1].

А. Маслоу подчеркивал, что самовыражение является механизмом реализации внутреннего «Я» и достижения состояния психологической полноты и самоактуализации [10].

Обобщая подходы различных психологических школ, можно утверждать, что самовыражение представляет собой базовую потребность личности в проявлении индивидуальности, внутренних ресурсов и творческого потенциала посредством вербальных и невербальных форм деятельности.

Таким образом, творческое самовыражение является ключевым аспектом гармоничного развития подростка, формируя эмоциональную зрелость, самопознание и креативность.

Одним из эффективных средств развития творческих способностей и творческого самовыражения является художественная творческая деятельность.

Так, А.А. и А.Н. Леонтьевы рассматривали творческую деятельность как путь развития самопознания, эмоциональной регуляции и способности понимать собственные переживания, что особенно важно для подростков в условиях

информационного общества [8].

Арт-терапия обеспечивает безопасное пространство для свободной экспрессии, экспериментирования и эмоциональной разгрузки, а также поддерживает развитие образного мышления, воображения и креативности. Она может быть использована как современное средство развития творческого самовыражения подростков, позволяя прорабатывать внутренние конфликты, выражать эмоции и формировать навыки саморегуляции [2].

Известно, определение, которое вывел Адриан Хилл, арт-терапия – это комплекс психологических методов и техник, использующих художественные средства для достижения терапевтических целей [7].

Особую значение арт-терапия имеет для подростков, так как в этом возрасте активно формируется личная идентичность, а эмоциональная нестабильность и стремление к автономии требуют создания безопасной среды для самовыражения. Возможность выражать внутренние переживания через художественные образы способствует развитию эмоционального интеллекта, укреплению самооценки и формированию позитивного отношения к себе.

Если учитывать возрастные особенности подростков, то процесс развития творческого самовыражения можно организовать наиболее эффективно.

Психологи установили, что подростковый возраст включает три группы изменений. Психологические изменения проявляются в формировании самосознания, мировоззрения и стремления к автономии. Эмоциональные изменения характеризуются высокой чувствительностью, перепадами настроения и склонностью к тревожности. Социальные изменения выражаются в потребности в признании, значимости общения со сверстниками и влиянии социальных групп на формирование ценностей и самооценки [4; 7].

Эти особенности подросткового возраста требуют применения методов и средств арт-терапии, которые позволяют подростку безопасно выражать эмоции, исследовать внутренний мир и формировать положительную идентичность [2].

Поэтому, творческое самовыражение средствами арт-терапии особенно необходимо для развития подростков, потому что они в силу своих возрастных особенностей находятся в активном поиске уникальной индивидуальности, испытывают потребность в выявлении и выражении своих внутренних состояний, в социальном признании и одобрении, стремлению к самостоятельности и независимости.

Учитывая все основные понятия «творческое самовыражение», «арт-терапия», «подростки» стоит уточнить что, творческое самовыражение подростков средствами арт-терапии – это потребность в самопознании, самоидентификации, через создания творческих работ различными художественными техниками с целью реализации личностного потенциала, раскрывая личностные качества подростков.

Одним из эффективных путей активизации творческого потенциала подростков, которые активно применяются в художественном направлении арт-терапии – являются нетрадиционные художественные техники. Их преимущество заключается в спонтанности, отсутствии жёстких требований и возможности свободного экспериментирования. Среди них выделяются монотипия – создание отпечатков для развития образного мышления; кляксография – дорисовывание случайных пятен для формирования сюжета; тычкование – создание фактурных поверхностей; ниткография – формирование образов с использованием окрашенных нитей; тампонирование – нанесение рисунков с помощью тампонов; набрызг по трафарету – динамичные экспрессивные композиции. Эти техники развивают креативность, снижают эмоциональное напряжение и формируют творческую самостоятельность [2].

Нетрадиционные техники рисования, как одна из составляющих арт-терапии разновидности, позволяют подростку проявлять индивидуальность, осознавать свои эмоциональные состояния и развивать образное мышление.

Рассмотрим арт-терапевтические методы, основанные на различных видах художественной деятельности и учитывающие специфику обучения изобразительному искусству. К числу практических методов относятся художественно-творческие упражнения, специально разработанные задания, практическая изобразительная деятельность, игровые формы работы и другие активные педагогические приемы.

Одним из наиболее распространенных методов является метод упражнения, предполагающий систематическое и целенаправленное повторение определённых действий с целью формирования и закрепления художественно-творческих умений и навыков. Данный метод имеет особое значение для начинающих художников, поскольку успешное выполнение творческих заданий во многом определяется уровнем освоения базовых изобразительных навыков. В свою очередь, накопление положительного творческого опыта способствует повышению уверенности в собственных возможностях и формированию стремления к самореализации в художественной деятельности.

Широкое распространение в арт-терапевтической практике получила методика проективного рисунка, которая по форме близка к выполнению рисунка на заданную тему, однако имеет иное содержательное назначение. Основной задачей данного метода является выявление и осознание эмоциональных переживаний и внутренних состояний, которые затруднительно выразить вербально. Проективный рисунок позволяет работать с глубинными чувствами и неосознаваемыми эмоциональными реакциями личности, переводя их в наглядно-образную форму.

Тематика таких художественных заданий может быть разнообразной и ориентированной на личный опыт и внутренний мир обучающихся: «мой любимый питомец», «мой путь из дома», «один день из моей жизни», «кем я хочу стать в будущем» и другие [3].

Например, на занятии по теме «Загадочный город» можно сначала провести упражнение на свободное рисование цветными отпечатками (монотипия) в течение 10-15 минут, затем создать композицию города методом кляксографии с последующим обсуждением эмоционального состояния и образов – 20-25 минут, и завершить коллективной работой над панно «Сияние ночного города» методом набрызга по трафарету – каждая группа отвечает за определенный участок города, обсуждая результаты и закрепляя навыки самовыражения – 15 минут.

Такой подход к организации урока изобразительного искусства дает возможность соединять индивидуальные и групповые формы работы, что стимулирует подростков к самопознанию и проявление творческого самовыражения.

Немаловажно учитывать эффективные педагогические методы, которые будут способствовать творческому самовыражению подростков. Особенно важно учителю использовать *личный показ* различных художественных техник в процессе работы над созданием художественного образа. Специфический тип занятия для такого показа может быть в форме *мастер-класса,* где обучающиеся имеют возможность выполнять пошагово каждый этап работы предложенным материалом, в определенной художественной технике, при этом подростки получают мощный мотивационный импульс для освоение новых техник и создания образа.

Грамотное использование различных методов и форм организации урока учителем позволят не только обеспечить обучение художественной технике, но и создадут благоприятную почву для раскрытия индивидуальности и творческой самостоятельности.

Выводы. Таким образом, использование различных форм арт-терапии на уроках изобразительного искусства расширяют возможности проявления индивидуальности подростка, органично сочетая эмоциональное самопознание и художественное творчество, что является эффективным средством развития творческого самовыражения подростков.

Использование нетрадиционных техник обеспечивает условия для безопасной экспрессии, раскрытия личностного потенциала и формирования устойчивой эмоциональной позиции. Творческое самовыражение подростков средствами арт-терапии способствует развитию креативности, эмоциональной регуляции, позитивной самооценки и уверенности в собственных возможностях, что делает его необходимым компонентом образовательного и воспитательного процесса.

Литература:

1. Абульханова-Славская, К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – Москва: Мысль, 1991. –- 299. – 21 с. – ISBN 5-244-00380-1

2. Арт-терапия / сост. и общ. редакция А.И. Копытина. – СПб. и др.: Питер, Питер бук, 2001. – 315 с. – ISBN 5-318-00450-4

3. Бакиева, О.А. Использование методов арт-технологий на занятиях по изобразительному искусству в процессе социализации детей-аутистов / О.А. Бакиева. – Министерство науки и высшего образования Российской Федерации, Тюменский государственный университет, Институт психологии и педагогики. – Тюмень: Тюменский государственный университет, 2018. – 115 с. – EDN QFLXZY

4. Выготский, Л.С. Воображение и творчество в детском возрасте/ Л.С. Выготский. — М.: Просвещение, 1991. – 93 с.

5. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – М.: ИНТОР, 1996. – 544 с.

6. Долгов, И.В. Индивидуальность субъекта: самовыражение и самопознание / И.В. Долгов // Экономика и социум. – 2018. – № 5(48). – С. 366-369. – EDN YARMWL

7. Киселева, М.В. Арт-терапия в практической психологии и социальной работе: учебно-методическое пособие для студентов высших учебных заведений, обучающихся по направлению подготовки и специальности «Социальная работа» / М.В. Киселева. – Санкт-Петербург: Речь, 2007. – ISBN 5-9268-0637-2. – EDN QXRWCJ

8. Леонтьев, А.Н. Деятельность, сознание, личность / А.А. Леонтьев, Д.А. Леонтьев, Е.Е. Соколова. – Москва: Смысл, 2005 (ППП Тип. Наука). – 431 с.

9. Лосев, А.Ф. Хаос и структура / А.Ф. Лосев. – Москва: Мысль, 1997. – 831 с.

10. Маслоу, А.Г. Мотивация и личность / А.Г. Маслоу; А. Маслоу; пер. с англ. Т. Гутман, Н. Мухина. – Москва, 2011. – 351 с.

Педагогика

УДК 373.2

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 психологических наук, доцент Зайцева Светлана Александровна
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)

ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье актуализируется проблема развития у ребенка дошкольного возраста познавательной активности и исследовательского опыта. Ярко выраженная потребность к эмоционально-чувственному восприятию и изучению окружающего мира практическими методами рассматривается как важная характеристика дошкольников. Авторы выделяют основные обучающие принципы, обеспечивающие повышение познавательных интересов в дошкольном возрасте. Обозначают различные способы исследовательского обучения в дошкольной практике. Отмечают, что индивидуальные возможности детей обуславливают разное проявление поисковой активности и, соответственно, выбор используемых форм и методов индивидуальной работы. Определяют проблемы руководства поисковыми способами работы с дошкольниками и организации исследовательской деятельности педагогов. Особое внимание обращают на преобладание у педагогов вопросов репродуктивного и оценивающего характера, снижающих стремление ребенка к самостоятельному познанию и приводящих к неуверенности. Приводят примеры заданий, ситуаций, учитывающих жизненный опыт детей и поддерживающих их познавательную активность. В выводах указывается, овладение педагогами технологией исследовательского обучения, развитие собственных исследовательских умений является ключевым условием современной подготовки дошкольников, которое обеспечивает преемственность с начальным образованием. Сформулированы перспективы работы.

Ключевые слова: познавательное развитие дошкольника, познавательная активность, исследовательское обучение, исследовательский поиск, исследовательская позиция, опыт исследовательского поведения.

Annotation. This article addresses the development of cognitive activity and exploratory skills in preschool-aged children. A strong need for emotional and sensory perception and exploration of the surrounding world through practical methods is considered an important characteristic of preschoolers. The authors identify key teaching principles that enhance cognitive interests in preschool children. They outline various methods of exploratory learning in preschool practice. They note that children's individual abilities determine different manifestations of exploratory activity and, accordingly, the choice of forms and methods of individual work. They identify the challenges of guiding exploratory methods of working with preschoolers and organizing teachers' exploratory activities. Particular attention is paid to the prevalence of reproductive and evaluative issues among teachers, which reduce children's desire for independent exploration and lead to uncertainty. They provide examples of tasks and situations that take into account children's life experiences and support their cognitive activity. The conclusions indicate that teachers' mastery of inquiry-based learning techniques and the development of their own inquiry skills are key to modern preschool education, ensuring continuity with primary education. Prospects for further development are outlined.

Key words: cognitive development of preschoolers, cognitive activity, exploratory learning, exploratory search, exploratory position, experience of exploratory behavior.

Введение. Современное образование отличается принципиальными изменениями, вызванными законодательными инициативами. Введение федеральных образовательных программ для всех уровней образования с целью обеспечения единых подходов к подготовке подрастающего поколения обуславливает особую роль установления преемственных связей между ними. Имеющиеся сегодня противоречия, отражающие качество подготовки детей на этапе перехода с одной образовательной системы на другую, свидетельствуют о нарушении последовательности данного процесса. Потенциально

это может привести к усилению проблем в обучении и развитии отдельных детей, их социальной, предметной и общекультурной адаптации. Несмотря на то, что вопросы преемственности не являются новыми, происходящие преобразования актуализируют поиск иных способов ее организации и определения содержания.

Основаниями преемственности выступают те мотивационно-личностные и образовательные результаты, которые ребенок дошкольного возраста должен приобрести к 7 годам. Особо обратим внимание на требования ФОП ДО по функциональной подготовке детей, содержание которой рассматривается в контексте естественно-научной, математической, речевой, литературной грамотности. Именно этот аспект можно рассматривать как основополагающий в осуществлении преемственности с начальной школой, поскольку решение задачи «формирование функциональной грамотности» не просто продолжается, но и становится ключевым элементом подготовки учащихся к дальнейшему освоению общеобразовательной программы.

Важным фактором данного процесса мы рассматриваем развитие познавательной активности и исследовательского опыта ребенка. Исследовательская деятельность обладает высоким потенциалом личностного и творческого развития ребенка, поскольку соответствует естественному процессу познания. Достижение дошкольником необходимого уровня сформированности исследовательских умений – одно из условий перехода от непосредственной поисковой активности к ситуативной исследовательской деятельности, от спонтанного освоения действительности к осознанному [3].

Цель данной статьи: выделить проблемы познавательного развития дошкольников и особенности организации исследовательского обучения в дошкольном учреждении.

Изложение основного материала статьи. Важной характеристикой детей дошкольного периода является ярко выраженная потребность к эмоционально-чувственному восприятию и изучению окружающего мира, прежде всего, практическими методами. В этом проявляется познавательный интерес ребенка и особенности его исследовательской активности.

Повышение познавательного интереса, системное, а не ситуативное развитие исследовательской активности в дошкольном возрасте обеспечивается соответствующими принципами обучения (Рис. 1).

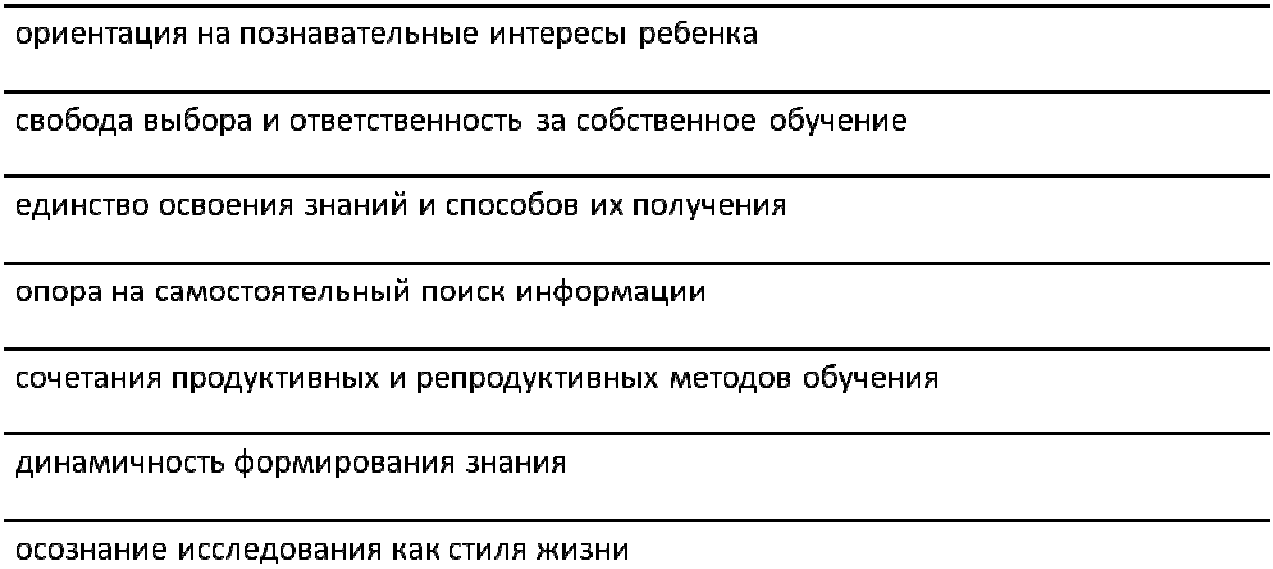


Рисунок 1. Принципы исследовательского обучения [3]

Реализация данных принципов позволяет педагогу:

– учитывать естественное стремление ребенка к познанию окружающего мира, его возрастные и индивидуальные возможности;

– развивать способность к самостоятельному поиску и выбору способов изучения и преобразования нужной информации;

– организовывать обучение как деятельность открытия;

– не просто констатировать факты и транслировать информацию, а выстраивать обучение как передачу опыта, подчеркивая его постоянное движение и развитие;

– принимать позицию фасилитатора, быть соучастником изучаемой проблемы; др.

В дошкольной практике применяются различные способы исследовательского обучения:

– введение поисковых задач, в результате решения которых дети учатся выявлять и анализировать свойства разных предметов, устанавливать взаимосвязи, осваивают доступные их возрасту способы познания окружающего мира;

– постановка вопросов проблемно-поискового характера и выбор наиболее правильного способа поиска ответов;

– ведение «дневника исследования» (индивидуального или коллективного);

– создание детской лаборатории для самостоятельной экспериментальной деятельности; др.

Поскольку каждый ребенок обладает индивидуальными особенностями психолого-физиологического развития, его предрасположенность к проявлению поисковой активности различна. Поэтому у некоторых детей педагоги отмечают сниженный (или повышенный) познавательный интерес, что влияет на выбор используемых форм и методов индивидуальной работы.

Преобладание авторитарных методов работы, четких указаний, как надо делать, а как не надо приводит к интеллектуальной пассивности, поскольку у детей нет возможности думать самостоятельно, проверять свои предположения.

Позиция педагога «все должно быть правильно» не позволяет детям делать ошибки, они просто фиксируют информацию, но не учатся разным способам ее поиска. Однако именно исследовательский поиск является условием развития самосознания, способности правильно и точно ставить задачу, обсуждать возможности ее решения, делать

обобщения и выводы о результатах. Отсутствие условий для самостоятельного поиска ответа на вопрос снижает процесс формирования индивидуальной позиции. Ребенок не реализует свою потребность быть значимым, которая активно проявляется в дошкольном периоде и сохраняется на протяжении последующих лет, определяя характер отношения к себе, другим людям и событиям.

Подчеркнем, что характер взаимоотношений между педагогом и воспитанниками непосредственно влияет на процесс развития познавательной деятельности. Педагог, постоянно предлагающий детям готовые знания и использующий готовые решения, реализует, прежде всего, функцию диктатора, что не обеспечивает решение ключевых задач подготовки компетентного выпускника. К таким задачам можно отнести умение работать самостоятельно и ответственно, ориентироваться в большом объеме информации, правильно отбирать нужную для решения конкретной задачи, определять способы, которые привели к положительному результату и понимать причины возникших затруднений, др. Кроме того, ребенок, не умеющий сделать собственное открытие, или которого ограничивают в познавательной активности, предлагая готовые решения и способы работы, может и в дальнейшем демонстрировать «интеллектуальную пассивность» и не проявлять исследовательское поведение. Это приводит к несформированности необходимого когнитивного опыта, творческого осмысления действительности.

Подобный тип поведения чаще проявляется именно при руководстве поисковыми способами работы с дошкольниками и организации исследовательской деятельности. Как отмечают сами педагоги, им сложно вести познавательный диалог, стимулировать детей на разные высказывания. Даже вводя в практику проблемно-игровую ситуацию, загадочность, педагоги считают достаточным выслушать одно-два высказывания и затем предлагают свой конкретный ответ, не учитывая утверждения и мнения детей. В результате познавательная активность и исследовательские действия детей остаются невостребованными. В то же время знание, приобретенное ребенком самостоятельно, становится наиболее прочным, а гипотеза, которая не нашла подтверждения, вызывает потребность в постановке новой исследовательской задачи.

К профессиональным дефицитам педагоги отнесли и руководство групповой формой организации детей при проведении занятий-исследований. С одной стороны, они понимают ее роль в самореализации, самоутверждении детей и в формировании командной работы. С другой стороны, многие не решаются ее применять, отмечая сложность обеспечения четкого взаимодействия между участниками одной группы и невозможность контроля за деятельностью разных групп. По мнению педагогов проведение групповых форм целесообразно при совместной работе двух воспитателей. В этом случае их эффективность значительно повышается. В практике чаще используется работа в парах.

Негативное влияние на развитие детской познавательной активности оказывают ситуации, не соответствующие возможностям дошкольников. Одной из особенностей данного возраста является желание показать свою «самость», «умелость», получить одобрение. Если поставленная задача не ориентирована на уровень реального и ближайшего развития ребенка, интерес к ее решению снижается. Поэтому важно постоянно поддерживать чувство уверенности, поощрять любые утверждения. Особое внимание следует обращать на необычные идеи и их проверку, создавая условия, при которых ребенок может сам оценить правильность/неправильность выдвинутой гипотезы.

Анализируя содержание вопросов педагогов дошкольных учреждений, которые предлагаются детям на разных этапах занятий, было обнаружено преобладание репродуктивных вопросов («Как называется?», «Что видите?», др.), а также прямых оценивающих вопросов («Что не получилось?», «Что сделал неправильно?»). Акцент на констатации фактов и неудачах также снижает стремление ребенка к самостоятельному познанию и приводит к неуверенности. Ребенок, которого «вынуждают» обозначить свои неправильные действия в ситуации коллективного обсуждения, часто отказывается выполнять подобные задания в дальнейшем, поскольку приобретает отрицательный опыт самореализации. Для поддержания у ребенка состояния успешности важно поддерживать его устремления, старание, а не просто оценивать отсутствие результата. Он должен чувствовать уважение со стороны взрослого, принятие его права на ошибку.

Кроме того, результат исследовательской работы отличается от результата обучения. В процессе обучения важна правильность и безошибочность выполнения задания, точное следование инструкции. В исследовательской деятельности запланированный результат может отсутствовать, поскольку она не предполагает заранее готового ответа. В этой связи выделяются такие ее элементы, как определение и постановка проблемы, выдвижение предположения (гипотезы), формулировка возможных способов ее решения, организация сбора материала, обработка и анализ полученных данных, оформление и обсуждение результатов.

Выявленные проблемы могут свидетельствовать о недостаточно сформированных диалогических умениях и исследовательской позиции педагогов, о мотивационной неготовности к реализации задач исследовательского характера, а также о неумении сочетать объяснительно-иллюстративные, репродуктивные, проблемные, эвристические и исследовательские методы обучения. Например, репродуктивный характер обучения позволяет достаточно экономно и точно передавать знания, опыт и при первоначальной организации исследовательской работы может быть вполне уместным. Преимущественное использование методов сообщения информации вызывает пассивность и излишне регламентирует деятельность ребенка. Знание не принимается как личностно значимое, поскольку ребенок не участвует в его поиске и открытии.

Детская потребность в исследовательском поиске обусловлена биологически и в своем поведении ребенок стремится ее реализовать доступными способами. Исследовательский способ познания максимально соответствует природе ребенка, обеспечивая опыт самостоятельного и творческого приобретения нового знания или умения. Новая исследовательская задача возникает в ситуации неподтвержденной гипотезы, вызывая желание дальнейшего познавательного поиска [1, С. 22].

Разнообразные задания по выбору, особенности применения методов познания и получения знаний, включения детей в процесс познавательной деятельности и ее оценки предлагаются в методических пособиях к программе «Мир открытий» [4]. Интерес представляют примеры игровых заданий по сюжету сказки «Курочка Ряба», позволяющие детям на знакомом материале осваивать новую терминологию, включаться в новые действия, по-иному исследовать известный предмет (авт. Дыбина О.В.). Автором разработана система познавательных ситуаций, учитывающая жизненный опыт детей и поддерживающая познавательную мотивацию к новому исследовательскому поиску. Детям предлагается опытным путем проверить свои знания по вопросам «яйцеведения»: «Что мы знаем о яйце?», «Как устроено яйцо?», «Как отличить сырое яйцо от вареного?», др. Как отмечает автор, у детей не просто формируются или обогащаются знания, а развиваются умения «переносить усвоенные способы поиска информации на другие объекты окружающей действительности» [2, С. 54].

Таким образом, достижение педагогами необходимого качества профессиональной деятельности во многом зависит от применяемых им способов работы.

Выводы. Овладение технологией исследовательского обучения, развитие собственных исследовательских умений можно рассматривать как ключевое условие современной подготовки дошкольников, которое обеспечивает преемственность с начальным образованием.

Введение данной технологии вызывает профессиональные трудности у педагогов, что снижает процесс развития исследовательских умений у детей, а также возможности организации и оценки детской исследовательской практики. В

каждом конкретном случае требуется выяснение точных причин и, соответственно, способов методической поддержки педагогов.

Данный аспект является приоритетным направлением дальнейших исследований и предполагает разработку:

– мотивационных ситуаций для повышения понимания роли исследовательского обучения дошкольников как условия функциональной подготовки и преемственности с начальным образованием;

– обучающих семинаров-практикумов по применению исследовательских способов работы с дошкольниками; др.

Литература:

1. Бичева, И.Б. К проблеме формирования познавательных интересов у детей в дошкольном образовании / И.Б. Бичева, С.Н. Казначеева // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2022. – № 5. – С. 20-24. – DOI 10.17513/srps.2445

2. Дыбина, О.В. Педагогические аспекты формирования познавательной активности у детей / О.В. Дыбина // Педагогическое образование и наука. – 2024. – № 3. – С. 50-55. – DOI 10.56163/2072-2524-2024-3-50-55

3. Савенков, А. Теоретические подходы к организации исследовательской деятельности в условиях преемственности дошкольного и I ступени общего среднего образования / А. Савенков, Е. Смолер, А.А. Островская // Пралеска. – 2017. – № 7(311). – С. 5-10

4. Тимофеева, Л.Л. Познавательное развитие. Ребенок и окружающий мир: Методические рекомендации к программе «Мир открытий». Конспекты современных форм организации детски видов деятельности. Старшая группа детского сада / Л.Л. Тимофеева, О.В. Бережнова. – Москва: ООО «Издательство» БИНОМ. Лаборатория знаний, 2021. – 240 с.

Педагогика

УДК 378.2

доктор педагогических наук, профессор,
заведующий кафедрой педагогики и психологии Бусыгина Алла Львовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара);
кандидат педагогических наук, доцент Старцева Наталья Валерьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Самарский государственный технический университет» (г. Самара);
аспирант кафедры педагогики и психологии Прямостанов Артем Михайлович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Самарский государственный социально-педагогический университет» (г. Самара)

ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН И КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ

Аннотация. В статье раскрывается сущность функциональной грамотности как педагогического феномена и как результата образовательного процесса. Рассматривается эволюция педагогической категории «функциональная грамотность». Авторы анализируют переход от узкого понимания грамотности как базового навыка чтения и письма к ее трактовке как комплексного образовательного результата, обеспечивающего эффективную адаптацию и активную деятельность личности в социуме. В статье характеризуется сущность функциональной грамотности как педагогического феномена. Авторы определяют ее ключевые компоненты и доказывают необходимость целенаправленного формирования данного качества в рамках реализации Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Отмечается, что понимание функциональной грамотности как образовательного результата делает возможным четкое понимание ее структуры для разработки технологий формирования компонентов функциональной грамотности. Авторы, анализируя разные точки зрения на структуру функциональной грамотности, делают вывод о их непротиворечивости. Особое внимание в статье уделяется практическим аспектам: использованию заданий, описывающих конкретные жизненные или квазижизненные (игровые) ситуации, выполнение которых обеспечивает приобретение обучающимися опыта использования всех компонентов функциональной грамотности. В качестве примеров, иллюстрирующих теоретические положения, приводятся практикоориентированные задания для младших школьников. В приведенных заданиях предлагаются реальные жизненные ситуации и сказочные сюжеты, которые для младших школьников представляются реальными.

Ключевые слова: функциональная грамотность, компетентностный подход, образовательный результат, педагогический феномен, PISA, ФГОС.

Annotation. The article explores the essence of functional literacy, conceptualizing it both as a pedagogical phenomenon and as an outcome of the educational process. It traces the evolution of the pedagogical category of functional literacy, highlighting the shift from its narrow interpretation as the basic ability to read and write to its current understanding as a multidimensional educational outcome that enables effective adaptation and active participation in society. The article elucidates the key components of functional literacy, emphasizes its significance within the framework of the Federal State Educational Standards (FSES), and argues for the necessity of its systematic development in contemporary education. Particular attention is given to the practical dimension: the use of tasks that simulate real or quasi-real (game-based) situations, through which learners acquire experience in applying the full range of functional literacy components. Practically oriented tasks for primary school students are provided as examples illustrating theoretical principles. These tasks feature real-life situations and fairy tales that seem realistic to primary school students.

Key words: functional literacy, competence-based approach, educational outcomes, pedagogical phenomenon, PISA, Federal State Educational Standards (FSES).

Введение. Важнейшим направлением современного школьного образования является целенаправленное формирование у обучающихся функциональной грамотности, владение которой позволяет уверенно ориентироваться в жизни, решать как жизненные, так и профессиональные задачи, находить разные способы решения этих задач и на основе проведенного анализа самостоятельно принимать оптимальные решения, осознавать последствия своих решений. Отсюда возникает необходимость исследования функциональной грамотности как одного из ключевых педагогических понятий [11].

Целью настоящей статьи является анализ двойственной природы функциональной грамотности: как педагогического феномена, многоаспектного и имеющего сложнейшую структуру, и как конкретного образовательного результата, что целесообразно для выявления путей его формирования и мониторинга этого процесса.

Изложение основного материала статьи. Понятие «функциональная грамотность» возникло во второй половине XX века (в 1957 году в документах ЮНЕСКО) и первоначально трактовалось как использовать умение читать и писать при

решении жизненных проблем. На современном этапе такое умение понимается как элементарная грамотность. Ее сущность (от греч. grammata – чтение, письмо), например, И.В. Шутова трактует как владение умением осуществлять устную и письменную коммуникацию с учетом норм литературного языка [9, С. 28]. Позднее содержание этого понятия значительно расширилось, охватывая различные виды грамотности.

Анализ разных точек зрения на сущность функциональной грамотности позволил нам увидеть, что она является педагогическим феноменом, то есть многоаспектной научной категорией, которая обладает своими особенностями, непрерывно развивается, постоянно изменяясь, проявляясь в образовательном процессе как особое личностное качество. Поэтому целесообразно выявить разные аспекты функциональной грамотности личности.

Терминологический словарь определяет исследуемое понятие как «умение человека грамотно, квалифицированно функционировать во всех сферах человеческой деятельности» [6, С. 94]. Приведенное определение позволяет увидеть надпредметность такого умения и его деятельностный характер. Однако не совсем понятно словосочетание «квалифицированно функционировать», поскольку квалифицированность можно понимать и как соответствие деятельности определенным инструкциям, и как творческий подход к решению проблем – а это разные уровни владения умением И.Я. Лернер тоже подчеркивает деятельностный характер функциональной грамотности определяя ее как «овладение способами деятельности, обеспечивающими продуктивность личности в социуме» [4]. Сходное определение предлагают Л. Рождественская, А.Н. Щукин и др. [5, С. 95; 1, С. 342]. А.А. Леонтьев считал, что функциональная грамотность – это способность «использовать все приобретаемые знания, умения и навыки для решения максимально широкого диапазона жизненных задач в различных сферах человеческой деятельности» [3, С. 10].

Н.Ф. Виноградова отмечает, что функциональная грамотность – это многопластовое образование, включающее готовность выстраивать отношения с миром и обществом, решать учебные и жизненные (стандартные и нестандартные) задачи, умение оценивать свои действия и достижения [2, С. 16-17]. Такого же мнения придерживаются и Е.Э. Кочурова, М.И. Кузнецова и др.

Таким образом, функциональная грамотность как педагогический феномен выражает интеграцию когнитивных, ценностно-смысловых и деятельностных компонентов образования. Она отражает не столько объем знаний, сколько способность их применения в решении конкретных (стандартных и нестандартных) задач. Отсюда следует, что функциональная грамотность выступает не только как сумма знаний и умений, но и как результат взаимодействия образования с социальными потребностями.

Как педагогический феномен, она представляет собой:

– информацию, принимать интегративную характеристику личности, синтезирующую предметные, метапредметные и личностные результаты;

– деятельностный ориентир образования: акцент смещается с «знать» на «уметь применять»;

– заказ общества, отражающий его потребность в людях, способных быстро адаптироваться к изменениям, самостоятельно приобретать знания и использовать их в критическом анализе решений.

Все изложенное делает необходимым целенаправленное формирование функциональной грамотности у обучающихся и, следовательно, рассмотрение ее в качестве образовательного результата, определяющего конкурентоспособность учащихся.

Исследования PISA (Programme for International Student Assessment) предлагают следующую трактовку функциональной грамотности: это «способность обучающихся применять имеющиеся у них знания и умения для решения жизненных задач в новых, нестандартных ситуациях» [10]. В России это понятие интегрировано в требования к образовательным результатам в федеральных государственных образовательных стандартах разных уровней [7].

Трактовка функциональной грамотности как образовательного результата требует четкого понимания того, какова ее структура и какие ее компоненты необходимо формировать. Поэтому рассмотрим виды и компоненты функциональной грамотности подробнее.

В исследованиях PISA определены следующие компоненты функциональной грамотности:

– читательская грамотность, которая определяется как способность анализировать и понимать тексты, интериоризировать полученную в результате анализа информацию и использовать ее для решения своих задач;

– математическая грамотность – способность применять математические способы и знаково-символические средства при решении практических (как математических, так и жизненных) задач;

– естественнонаучная грамотность – умение объяснять природные явления на основе естественнонаучных знаний, аргументировать свои выводы, используя современные естественнонаучные представления;

– финансовая грамотность – умение принимать оптимальные в данной финансовой ситуации решения;

– глобальные компетенции – способность критически оценивать конкретные ситуации, взаимодействовать с представителями разных культур, действовать ответственно, с осознанием последствий своих действий;

– креативное мышление – способность находить нестандартные решения задач, генерации идей, созданию новых продуктов.

Данная структура является операционализацией функциональной грамотности как образовательного результата, что позволяет не только ставить конкретные цели перед педагогами, но и разрабатывать диагностический инструментарий для ее оценки.

В педагогике приводятся и другие способы выделения компонентов финансовой грамотности. Так, О.В. Скобочкина выделяет разные виды такой грамотности по виду объекта, на который направлена деятельность обучающихся:

– коммуникативная грамотность. В нее автор включает владение всеми видами речевой деятельности; умение самостоятельно выражать свои мысли устно и письменно. Объектом здесь является окружающий мир;

– информационная грамотность. Она выражается в умении осуществлять поиск информации в разных источниках, анализировать ее, выделяя существенное для данной ситуации, перерабатывать и представлять ее с помощью разных способов организации. Объект здесь – информация;

– деятельностная грамотность – способность организовывать свою деятельность и оценивать ее результаты. Объектом здесь является сам человек, его деятельность [8].

Анализ представленных структур функциональной грамотности дает возможность утверждать об их непротиворечивости. В то же время эти классификации позволяют выявить разные аспекты такой грамотности.

Понятно, что многоаспектность финансовой грамотности, ее надпредметность и необходимость владения ею не только при изучении конкретного предметного содержания, но и при решении жизненных задач, требует пересмотра используемых педагогических технологий и включения в обучение практико-ориентированных заданий. Приведем примеры таких заданий в обучении математике младших школьников.

При изучении вычислительных приемов в третьем классе ученикам предлагается определить. сколько нужно денег внести родителям каждого ученика в фонд класса для обеспечения питьевой водой всех учеников класса в течение месяца.

Способы решения этой задачи могут быть разными в зависимости от того, какие данные предлагаются ученикам. Так, если будет известно, что каждый ученик выпивает за день 3 стаканчика воды, то ученикам для решения необходимо собрать следующие данные:

– количество учеников в классе (данные в журнале);
– вместимость (объем) стаканчика (опытным путем или с помощью данных на дне стаканчика);
– вместимость бутыли кулера (расспросить учителя или родителей);
– количество стаканчиков воды в бутыли кулера (выполнение деления объема бутыли на объем стаканчика – для этого перевести литры в миллилитры);
– цену одной бутыли воды (расспросить учителя или родителей).

Далее ученики совместно обсуждают ход решения задачи, планируют ее решение (находят количество бутылей воды, необходимых в течение месяца, умножают это количество на цену для нахождения стоимости воды за месяц, делят стоимость на количество обучающихся в классе).

Ученики могут решить предложенную задачу и другим способом – пронаблюдав, с какой скоростью расходуется вода в кулере (например, две бутыли в неделю), умножив найденную скорость на количество недель.

Задачу можно усложнить, попросив обучающихся найти разных поставщиков воды и определить, где вода обойдется дешевле.

В процессе решения этой задачи обучающиеся приобретают опыт выстраивания диалога с окружающими (учителем, родителями, одноклассниками), анализа письменного текста (в процессе поиска информации в сети Интернет, анализа рекламных буклетов), то есть формируются коммуникативная и читательская грамотность; использования математических знаний в жизненной ситуации (при расчетах объемов воды, стоимости воды, переводе величин из одних единиц в другие) – математическая грамотность; критического мышления (при оценке оптимальности выбора того или иного поставщика воды); расчета финансов – формируется финансовая грамотность.

Похожие задания можно составить и при подготовке обучающихся к классному празднику, где, например, требуется выбрать пирожные, чай, салфетки, одноразовые стаканчики и тарелки для учеников и их родителей, подсчитать их стоимость и определить, сколько денег каждая семья должна выделить для праздника; возможно, определить, выбор каких пирожных будет оптимальным.

Для младших школьников игровые ситуации можно интерпретировать как квазипрактические. Поэтому для формирования функциональной грамотности целесообразно использовать задания интеллектуальных игр. Так, например, в интеллектуальной игре для первоклассников, посвященной знакомству с духовным наследием славян, авторами было предложено следующее задание: «В левом столбике таблицы записаны слова с помощью глаголицы. В правом столбике таблицы записаны эти же слова, но уже с помощью кириллицы. Заполните пустые ячейки таблицы – в пустой ячейке предпоследней строки правого столбца запишите слово с помощью кириллицы, соответствующее слову, записанному в этой же строке с помощью глаголицы. В последней строке запишите слово с помощью глаголицы, соответствующее слову в этой же строке, записанному с помощью кириллицы (ответы в таблице даны курсивом)»:

Глаголица	**Кириллица**
ⰜⰔⰑ	мир
ⰆⰓⰡⰎ	Русь
ⰁⰁⰑⰕⰑ	добро
ⰆⰵⰁⰑⰡⰥⰎ	радость
ⰡⰲⰵⰡⰥⰎⰓ	счастье
ⰲⰵⰆⰑⰁⰅ	народ
ⰮⰆⰓⰁⰑⰲ	предок
ⰆⰑⰁⰔⰲⰵ	*Родина*
ⰋⰢⰓⰔⰁⰵ	победа

Команды, состоящие из четырех человек, сообща «расшифровывают» нужные слова. Здесь они работают с письменным текстом, анализируя написание слов, выделяют нужную для ответа информацию. Кроме читательской грамотности, игроки приобретают опыт коммуникаций, работы в команде. принятия ответственных решений. Практика показывает, что в среднем выполняемость этого задания составляет около 65%.

Олимпиадные задания тоже имеют большой потенциал для формирования функциональной грамотности. Приведем пример такого задания для четвероклассников.

В Сказочной стране масса измеряется в единицах измерения, указанных в таблице мер массы: *1крас=▲грас, 1 грас=■брас, 1 брас=●драс.*

Переведите одни единицы массы в другие:

5 крас=___брас,

12 грас___драс,

78 крас=___драс

При выполнении приведенного задания обучающиеся вынуждены искать путь решения в незнакомой им ситуации: вместо привычной таблицы мер массы им предлагается воспользоваться таблицей мер с обобщенными данными. Ученики должны «перенести» имеющийся у них способ перевода одних единиц величин в другие в новые условия. Для этого необходимо провести анализ условий, соотнести результаты анализа со своими знаниями и «адаптировать» имеющийся способ к незнакомой ситуации. При решении этой задачи приобретается опыт использования знаково-символических средств при решении задачи, работы с незнакомым текстом, креативного мышления.

Выводы. Таким образом, функциональная грамотность представляет собой сложный, многокомпонентный педагогический феномен, отражающий ответ системы образования на вызовы XXI века. Она знаменует переход от знаниевой парадигмы к компетентностной, где главным становится не объем усвоенной информации, а способность эффективно действовать за стенами школы.

Как образовательный результат, функциональная грамотность является конкретным, измеримым индикатором качества образования. Ее формирование требует целенаправленной, системной работы всего педагогического коллектива по обновлению содержания, методов и форм обучения. Результатом такой работы становится выпускник, готовый к непрерывному обучению и успешной жизни в сложном, быстро меняющемся мире.

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. – 448 с.
2. Виноградова, Н.Ф. Функциональная грамотность младшего школьника: книга для учителя / под ред. Н.Ф. Виноградовой. [и др.]. – М.: Российский учебник: Вентана-Граф, 2018. – 288 с.
3. Леонтьев, А.Н. О формировании способностей / А.Н. Леонтьев // Вопр. психол. – 1959. – № 6. – С. 9-14
4. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 186 с.
5. Рождественская, Л. Формирование навыков функционального чтения. Пособие для учителя / Л. Рождественская, И. Логвина. – Narva: 2012. – 57 с.
6. Терминологический словарь современного педагога. – М., 1999. – URL: http://ocdod.tomsk.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=42 (дата обращения: 30.09.2025)
7. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 31.12.2015). – Доступ из справ.-правовой системы «КонсультантПлюс».
8. Функциональная грамотность. – URL: https://nsportal.ru/nachalnaya-shkola/materialy-mo/2021 (дата обращения 10.10.2025). – Режим доступа: для зарегистрир. пользователей.
9. Шутова, И.В. Методика оценивания функциональной грамотности обучающихся в процессе обучения химии: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / Ирина Владимировна Шутова. – СПб.: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена. 2003. – 183 с.
10. OECD. PISA 2018 Assessment and Analytical Framework. – Paris: OECD Publishing, 2019. – 204 p.
11. UNESCO. Education for All: Literacy for Life. – Paris: UNESCO, 2006. – 451 p.

Педагогика

УДК 378

кандидат педагогических наук, доцент Ваганова Ольга Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат филологических наук, доцент кафедры иностранных языков
и конвенционной подготовки Орлова Людмила Георгиевна
Волжский государственный университет водного транспорта (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Беляева Татьяна Константиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Формирование активной гражданской позиции непосредственно связано с развитием гражданского самоопределения и принятием ответственности за совершенные поступки и действия. Решающим в данном процессе становится воспитание конкретных моральных и духовно-нравственных установок. Среди них стоит выделить ответственность, готовность прийти на помощь, порядочность, проявление инициативы. Образовательная система ориентирована на формирование активной гражданской позиции молодежи, которая проявляется в реализации личностных качеств, обеспечивающих выполнение социальных норм и соблюдение моральных ценностей. В рамках образовательной деятельности преподаватели стремятся использовать широкий спектр педагогических технологий, способствующих становлению активной гражданской позиции. Изучение таких инструментов позволяет выделить наиболее успешные практики для работы с молодежью. Процесс формирования активной гражданской позиции подрастающего поколения становится важнейшим ресурсом общественного развития, инструментом реализации общечеловеческих ценностей. Образовательная система призвана осуществлять постоянный поиск новых технологий, позволяющих совершенствовать гражданскую позицию будущих специалистов. В результате исследования было установлено, что студенты колледжей и вузов предпочитают использовать личностно-ориентированные технологии, участвовать в социальном проектировании, активно проявлять себя в онлайн-обсуждениях. Благодаря реализации современных технологий развивается активное гражданское участие, позволяя молодым людям демонстрировать навыки взаимодействия с обществом и властью.
Ключевые слова: гражданское общество, личность, социальная активность, гражданское воспитание, гражданственность.
Annotation. The formation of an active civic position is directly related to the development of civic self-determination and the acceptance of responsibility for committed deeds and actions. The education of specific moral and spiritual attitudes becomes crucial in this process. Among them, it is worth highlighting responsibility, willingness to help, decency, and initiative. The educational system is focused on the formation of an active civic position of young people, which is manifested in the realization of personal qualities that ensure the fulfillment of social norms and respect for moral values. Within the framework of educational activities, teachers strive to use a wide range of pedagogical technologies that contribute to the formation of an active civic position. The study of such tools allows us to identify the most successful practices for working with young people. The process of forming an active civic position of the younger generation is becoming an important resource for social development, an instrument for the realization of universal values. The educational system is designed to constantly search for new technologies that will improve the citizenship of future specialists. As a result of the study, it was found that college and university students prefer to use personality-oriented technologies, participate in social design, and actively express themselves in online discussions. Thanks to the implementation of modern technologies, active civic participation is developing, allowing young people to demonstrate skills in interacting with society and government.
Key words: civil society, personality, social activity, civic education, citizenship.

Введение. Одной из актуальных проблем современной России становится укрепление стабильности, совершенствование общественного сознания. Население заинтересовано в обеспечении нового качества жизни, готово к изменениям, способствующим стабильности государственного устройства. Успешное функционирование гражданского общества возможно при условии готовности всех участников соблюдать общепризнанные принципы и морали поведения, установленные властью.

В качестве приоритетного направления содержания образования выступает развитие гражданского и патриотического воспитания обучающихся, включая как систему среднего профессионального образования, так и высшую школу.

Гражданская позиция личности предполагает полноценное осознание себя как части общества, социального формирования, Родины и ее истории. Гражданственность представляет собой одну из важнейших особенностей социально-ответственной личности.

Формирование активной гражданской позиции непосредственно связано с развитием гражданского самоопределения и принятием ответственности за совершенные поступки и действия. Решающим в данном процессе становится воспитание конкретных моральных и духовно-нравственных установок. Среди них стоит выделить ответственность, готовность прийти на помощь, порядочность, проявление инициативы. Следовательно, система образования ориентирована на формирование активной гражданской позиции, которая проявляется в реализации личностных качеств молодежи, обеспечивающих выполнение социальных норм и соблюдение моральных ценностей.

Современные молодые люди несколько отличаются от предыдущих поколений, что связано с увеличением доступности информации и расширением способов ее предоставления. Студенты колледжей и вузов с легкостью получают доступ к различным источникам информации, что позволяет им делиться собственным мнением, принимать участие в дискуссиях, предлагать свои идеи по различным направлениям жизнедеятельности. В рамках образовательной деятельности преподаватели стремятся использовать широкий спектр педагогических технологий, способствующих становлению активной гражданской позиции. Изучение таких инструментов позволяет выделить наиболее успешные практики для работы с молодежью.

Изложение основного материала статьи. Активная гражданская позиция включает в себя раскрытие понятий гражданской позиции и социальной активности. Под социальной активностью принято понимать критическое отношение к личности к происходящим в обществе процессам, в том числе социально-экономическим, политическим. Социальная активность предполагает стремление гражданина сделать этот мир лучше, проявлять инициативу на пути достижения поставленных целей. В результате социальной активности граждан обеспечивается всесторонняя реализация человека [5].

Активная гражданская позиция формируется в результате соблюдения конкретных условий, которые призван обеспечить педагог. Активная гражданская позиция предполагает приобретаемую личностью систему личностных характеристик, проявляющуюся в реализуемых молодежью действиях и взаимодействии с обществом [4]. Данный процесс направлен на поддержание своих прав и обязанностей, а также распространение общественных ценностей с учетом общепризнанных норм в социуме.

Современные исследователи убеждены в том, что формирование активной гражданской позиции молодежи выступает одной из приоритетных задач образования, обеспечивающей воспитание личности и развитие гражданского самосознания, ответственности, поддержание определенной гражданской позиции и выполнение гражданского долга [2].

Как отмечает Н.В. Горбунова, активная гражданская позиция проявляется в повышенном интересе личности к происходящим в обществе социальным изменениям, способности грамотно преподносить наиболее актуальные проблемы государства, а также грамотно высказывать свое мнение и приводить должные аргументы [4]. Автор убеждена в том, что в современном образовательном пространстве давно назрела необходимо проведения целенаправленной работы по формированию активной гражданской позиции молодежи, проявления ее потенциала в различных направлениях жизнедеятельности. Для этого важно использовать инновационные инструменты, позволяющие достичь запланированных результатов [3].

Одной из востребованных педагогических технологий, способствующих формированию активной гражданской позиции, выступает коммуникативная, позволяющая совершенствовать навыки взаимодействия с окружающими людьми [1]. Основой коммуникативных технологий выступают принципы делового общения и способность выстраивать межличностные коммуникации, налаживать диалог. Благодаря формированию речевой компетенции студент сможет грамотно отстаивать свою гражданскую позицию, используя при этом культуру этичного, экологичного общения [6].

С точки зрения О.В. Неценко, К.Э. Сулимина, для решения проблем гражданского самоопределения целесообразно прибегать к использованию средового подхода, благодаря которому становится возможным исследовать не только влияние окружающей действительности на развитие личности, но и проанализировать некоторые аспекты преобразования социума человеком [7]. Особенно внимательно стоит отнестись к возможностям средовых технологий, которые позволяют сопровождать обучающихся на протяжении всего процесса формирования активной гражданской позиции.

Использование средовых технологий предполагает следующие возможности:

– знакомство обучающихся с достижениями науки, культуры и искусства, осознание важности истории своего государства, региона и города. Проведение мероприятий в виде семинаров, конкурсов, интерактивных занятий;

– организация объединений патриотической направленности;

– активное участие студентов в проведении трудовых акций;

– оформление социальных страниц и блогов, где обсуждается патриотическое направление деятельности образовательной организации;

– организация встреч с авторитетными личностями в области науки и культуры;

– волонтерство, соотносимое с совершенствованием образовательного пространства и повышением качества жизнедеятельности отдельных категорий граждан.

Как утверждают О.В. Смирнова, Л.П. Тихонова, особую роль в формировании активной гражданской позиции молодежи играют активные методы обучения [8]. Они предполагают реализацию взаимодействия всех субъектов образовательного процесса, направленного на активизацию мышления обучающихся и постоянное включение их в процесс самостоятельной творческой деятельности. В результате систематического использования данных инструментов совершенствуются ключевые профессиональные и личностные компетенции будущих специалистов.

Практика использования активных методов обучения демонстрирует повышенную заинтересованность студентов в получении знаний. Участники образовательного процесса осваивают новые способы и средства получения, хранения, анализа информации, приобретают навыки работы с источниками информации. Также развиваются навыки командной работы, способность нести ответственность за принятые решения. Студенты постоянно стремятся к совершенствованию своих знаний, организуют самостоятельное изучение отдельных направлений науки.

Преподаватель, используя активные методы обучения, обеспечивает результативность обучения, привносит разнообразие в процесс познания, сокращает время на подготовку к теоретическим занятиям и предполагает высокую долю самостоятельности обучающихся. В процессе планирования занятия педагогу важно определить тему, конкретизировать содержание, отобрать наиболее востребованные методы обучения, а также подобрать задания, отражающие актуальность рассматриваемого материала. С другой стороны, подобранный контент должен завлечь обучающихся, обеспечить высокую мотивацию и стимулировать их к творческой деятельности, готовность высказывать свою точку зрения и предлагать аргументы.

С целью выявления наиболее востребованных технологий формирования активной гражданской позиции у молодежи было проведено исследование в форме опроса среди педагогов высшего и среднего образования Мининского университета

и Волжского государственного университета водного транспорта. Числовая выборка составила 153 человека. Все участники активно применяют на своих занятиях различные технологии формирования активной гражданской позиции. Опрос был проведен с помощью использования платформы WebAsk.

Полученные результаты позволяют сделать вывод о том, что студентам вузов наиболее предпочтительны личностно-ориентированные технологии (84%). Благодаря данным технологиям становится возможным развить личность будущего специалиста с учетом их индивидуальных особенностей. Педагог в данном случае стремится подобрать наиболее подходящие методы, соответствующие возможностям и интересам участников образовательного процесса. Среди студентов колледжей особенно популярными являются национально-образовательные технологии (82%). Данный способ обучения основан на концепциях народной педагогики, философии. Студентам предлагается изучать богатство и разнообразие национальной культуры, этнические различия регионов, традиции, социальные нормы поведения.

С точки зрения 70% педагогов вуза наиболее востребованной является технология коллективного планирования. Она предполагает коллективное обсуждение и отбор конкретных занятий на определенный отрезок времени, позволяющий достигать запланированных результатов. По мнению 65% респондентов системы среднего профессионального образования важно использовать технологии поддержки образовательных инициатив и творчества. Все субъекты обучения должны быть заинтересованы в использовании приемов, обеспечивающих реализацию творческих способностей, создание собственного образа жизни.

Еще 63% педагогов высшей школы убеждены в необходимости использования технологии социального проектирования. Среди педагогов колледжа данный показатель составил 60%. Социальное проектирование направлено на достижение социально-значимой цели и сосредоточено на определенной территории.

Интерактивные технологии обучения рекомендуют использовать 57% преподавателей системы высшего образования и 52% педагогов колледжа. По их мнению, привлечение студентов к участию в дискуссиях, дебатах позволяет сформировать умение высказывать свою точку зрения, понимать, что их мнение не всегда является единственно верным. Подобная работа формирует навыки аргументации, а также умение слышать и слушать других.

Также целесообразно применять цифровые технологии, среди которых выделяются блоги и социальные сети. Так считает 50% педагогов вуза и 42% преподавателей колледжа. Данные технологии выступают инструментом для обсуждения актуальных вопросов современности, позволяя тем самым студентам активно выражать свои мысли и достигать единого решения.

Выводы. Процесс формирования активной гражданской позиции подрастающего поколения становится важнейшим ресурсом общественного развития, инструментом реализации общечеловеческих ценностей. Образовательная система призвана осуществлять постоянный поиск новых технологий, позволяющих совершенствовать гражданскую позицию будущих специалистов. В результате исследования было установлено, что студенты колледжей и вузов предпочитают использовать личностно-ориентированные технологии, участвовать в социальном проектировании, активно проявлять себя в онлайн-обсуждениях. Благодаря реализации современных технологий развивается активное гражданское участие, позволяя молодым людям демонстрировать навыки взаимодействия с обществом и властью.

Литература:

1. Бабаев, Н.Е. Педагогические условия развития социального опыта студентов вуза / Н.Е. Бабаев // Вестник Академии образования Таджикистана. – 2025. – № 2(56). – С. 50-57

2. Болек, Ю.В. Формирование активной гражданской позиции обучающихся / Ю.В. Болек // Приоритетные направления развития науки и образования: сборник статей XXII Международной научно-практической конференции, Пенза, 27 апреля 2024 года. – Пенза: Наука и Просвещение (ИП Гуляев Г.Ю.), 2024. – С. 85-87

3. Гешко, О.А. Формирование социально активной позиции студентов вуза средствами социального проектирования / О.А. Гешко, Е.Ю. Гнатив // Горизонты образования: Материалы VI Международной научно-практической конференции, ориентированной на обсуждение приоритетов Стратегии развития образования РФ на период до 2036 г. с перспективой до 2040 г., Омск, 17-19 апреля 2025 года. – Омск: Омский государственный педагогический университет, 2025. – С. 177-179

4. Горбунова, Н.В. Применение информационных технологий в формировании активной гражданской позиции студенческой молодежи / Н.В. Горбунова // Дистанционные образовательные технологии: сборник трудов IX Международной научно-практической конференции, Ялта, 17-19 сентября 2024 года. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2024. – С. 27-29

5. Игнатьева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1(46).

6. Кузьмина, А.В. Современные технологии гражданско-патриотического воспитания / А.В. Кузьмина // Research anddevelopment – 2025: Сборник статей II Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 26 мая 2025 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства "Новая Наука" (ИП Ивановская И.И.), 2025. – С. 41-46

7. Неценко, О.В. Возможности средовых технологий в решении задач патриотического воспитания и гражданского самоопределения студентов / О.В. Неценко, К.Э. Сулимин // Известия Воронежского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4(301). – С. 53-60

8. Смирнова, О.В. Использование активных методов обучения в формировании гражданской позиции студентов вуза / О.В. Смирнова, Л.П. Тихонова // Вестник Череповецкого государственного университета. – 2021. – № 6(105). – С. 163-175

Педагогика

УДК 378

аспирант, ассистент кафедры методики преподавания иностранных языков Валявина Алла Владимировна
Самарский филиал ГАОУ ВО «Московский городской педагогический университет» (г. Самара);
учитель английского языка
МБОУ СОШ № 154 (г. Самара)

СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ

Аннотация. Статья посвящена возможностям развития лингвокультурологической компетенции студентов профиля «Английский язык и Русский язык как иностранный» на занятиях по английскому языку. Особое внимание уделяется вопросу использования языка-посредника для успешного межкультурного взаимодействия в образовательном процессе. Характеризуется понятие «язык-посредник». Рассматриваются аргументы двух противоположных позиций исследователей: одни выступают за использование языка-посредника, другие категорически против. Одна из самых значимых проблем в

процессе обучения новому языку является обучение не только языковым единицам, но и культурным реалиям. Это возможно только при хорошо сформированной лингвокультурологической компетенции будущего преподавателя РКИ. Проводится сравнение понятий «лингвокультурологическая компетенция» и «лингвокультурная компетенция». Подчеркивается необходимость интеграции различных средств обучения для эффективного формирования ЛКК. Формулируются выводы относительно перспектив дальнейшего изучения проблем формирования ЛКК с использованием потенциала предмета английский язык (иностранный язык). Статья подчеркивает, что современная направленность образовательной политики на интернационализацию способствует развитию методики обучения РКИ, включающей подготовку будущих преподавателей путем совершенствования у них лингвокультурологической компетенции.

Ключевые слова: русский язык как иностранный, английский как язык-посредник, лингвокультурная компетенция, лингвокультурологическая компетенция, родной язык, изучаемый язык.

Annotation. The author considers the possibilities of developing the linguistic and cultural competence for students majoring in «English and Russian as a foreign language (EFL and RFL)» within their English classes. Special attention is paid to the issue of applying to a medium language in teaching for successful intercultural interaction in the educational process. The concept of «a medium language» is characterized. The arguments of two opposing positions of researchers are considered: some advocate for the use of a medium language in teaching, others are strongly opposed. It is noted that one of the most significant problems in the process of teaching a new language is making students acquire linguistic units, as well as cultural realities. This is possible only with a well-formed linguistic and cultural competence of a future RFL teacher. Different concepts of «linguistic and cultural competence» (LCC) are compared. The necessity of integrating various teaching tools and disciplines for the effective formation of LCC is emphasized. In conclusion the author focuses on the perspectives for further study of the potential discipline English as a foreign language for LCC development. The article emphasizes that the modern orientation of educational policy towards internationalization contributes to the development of RFL teaching methods, including the training of future teachers by improving their linguistic and cultural competence.

Key words: Russian as a foreign language (RFL), English as a medium language of instruction (EMI), linguistic and cultural competence, L1, L2.

Введение. Современные подходы ориентированы на развитие коммуникативной компетенции у иноязычных студентов, упуская культурологический компонент, что в свою очередь затрудняет изучение особенностей языковой картины мира, а также препятствует эффективному освоению языка.

Интернационализация системы образования обусловила потребность в совершенствовании методики подготовки преподавателей русского языка как иностранного (РКИ). В Самарском филиале Московского городского педагогического университета обучение будущих специалистов по направлению 44.03.05 «Педагогическое образование», профиль «Английский язык и Русский язык как иностранный», включает углубленное обучение русскому языку, методике обучения русскому как иностранному и английскому языку. В данной программе английскому уделяется большое внимание, так как именно он в современных реалиях пока остается самым универсальным языком-посредником. На начальных этапах освоения РКИ использование языка-посредника помогает преодолевать трудности восприятия учебного материала, включая культурологические особенности.

Проблема исследования заключается в том, как эффективно сформировать лингвокультурологическую компетенцию (ЛКК) у будущих преподавателей РКИ с учетом того, что английский язык является основным языком-медиатором в их профессиональном взаимодействии с иностранными студентами.

Изложение основного материала статьи. Начиная с 2010-х годов, крупные российские университеты предоставляют иностранцам образовательные программы на английском языке по разнообразным направлениям подготовки [1, С. 98-103]. Привлекательность высшего образования в России для иностранных абитуриентов заключается в сочетании высокого качества преподавания и доступной стоимости обучения [12, С. 381-383].

Образование на английском языке позволяет одновременно решать несколько важных вопросов:

1. экономия финансовых ресурсов благодаря отсутствию необходимости в прохождении дополнительных курсов;
2. подтверждение квалификации, поскольку диплом на английском языке принимается повсеместно;
3. облегчение языкового барьера, а также избавление от потенциальных сложностей освоения русского языка [2, С. 159-167].

В.Г. Костомаров впервые в методике преподавания РКИ начал использовать термин «язык-посредник», рассматривая его как дополнительную обучающую стратегию, предназначенную для случаев, когда сложно разъяснить разнообразные языковые феномены исключительно средствами русского языка.

Современные исследователи определяют язык-посредник как инструмент общения, применяемый в образовательном процессе, которым свободно владеют как преподаватель, так и студент, изучающий неродной язык [10].

По нашему мнению, прикладная лингвистика предлагает ясное и содержательное толкование термина «язык-посредник», определяя его как искусственно построенную систему сопоставления двух и более языков, позволяющую осуществлять перевод по схеме: «язык 1 → язык-посредник → язык 2» [3]. Несмотря на это, применение языка-посредника остается предметом дискуссий в методике преподавания русского языка как иностранного.

В последнее время активно обсуждается вопрос, служит ли язык-посредник поддержкой в освоении русской речи или, напротив, препятствует учебному процессу и должен быть исключён из образовательного контекста [5]. Некоторые ученые выступают против применения языка-медиатора, например, сторонники аудиовизуальной методики и метода полного погружения. Напротив, приверженцы аудиолингвального подхода считают целесообразным включение языка-посредника в учебный процесс для иностранных студентов [8]. Стоит отметить, что обе стороны приводят убедительные аргументы в пользу отказа от него, так и в поддержку его применения [11, С. 97-99]. Нами были систематизированы основные аргументы сторонников и противников применения языка-посредника при обучении РКИ в таблице 1. Важно подчеркнуть, что роль языка-посредника наиболее значима именно на начальной стадии изучения языка [9, С. 138-141]. Практический опыт подтверждает, что методика преподавания русского языка с использованием языка-посредника ускоряет процесс обучения и повышает его эффективность. Однако важно соблюдать меру в применении языка-посредника, постепенно заменяя его объяснениями непосредственно на русском языке [8].

Таблица 1

Использование языка-посредника при обучении РКИ: аргументы «за» и «против» по М.И. Винокуровой и О.В. Антипиной [3]

Аргументы за использование языка-посредника	Аргументы против использования языка-посредника
1. Язык-посредник на начальном этапе активизирует умственную деятельность обучающихся, позволяет осознанно осваивать новый учебный материал и осознанно устранять возникающие ошибки.	1. Обучающиеся постепенно адаптируются к иноязычной среде, особенно если находятся непосредственно в условиях её естественного функционирования, поскольку использование языка-посредника замедляет процесс освоения изучаемого языка.
2. При позитивном влиянии параллельные грамматические конструкции, лексические элементы и произносительные особенности облегчают усвоение иностранной речи.	2. Различия в уровне владения языком-посредником преподавателем и студентами либо недостаточный уровень знания этого языка приводят к возникновению ошибок.
3. Использование языка-посредника облегчает понимание сложных грамматических явлений и абстрактных понятий.	3. Структура языка-посредника провоцирует появление ошибок в новом языке (происходит явление интерференции).
4. Язык-посредник упрощает решение организационных вопросов.	4. Происходит снижение мотивации студентов.
5. Применение языка-посредника обеспечивает психологический комфорт обучающимся.	5. Применение языка-посредника значительно упрощает обучение русскому языку как иностранному, однако впоследствии бывает трудно отказаться от его использования.
	6. Интенсивность подачи учебного материала и темп занятий далеко не всегда обеспечивают достижение высоких результатов.

Методика использования языка-посредника включает рассмотрение ряда функций: мотивационной, организационной и культурно-воспитательной. Стоит отметить особую значимость последней функции, так как она проявляется как в рамках учебных занятий, так и вне аудитории среди студентов, обучающихся по специализированным программам с включением элементов английского языка.

Методика преподавания РКИ с использованием языка-посредника применима не только на начальных уровнях, но и на продвинутых этапах обучения. Авторы данной методики и опыт ее применения подтверждают эффективность такой методики, способствующей значительному ускорению процесса обучения благодаря возможности охватывать большие объёмы учебной информации, сокращать сроки её освоения, достигать более чёткого понимания и прочного закрепления материала, способствовать положительной межъязыковой передаче навыков и преодолевать негативное воздействие родного языка учащихся [8].

Следовательно, преподаватель РКИ должен отвечать определенным профессиональным стандартам, необходимым для соответствия современным требованиям, включая обязательное знание иностранного (английского) языка. Сегодня английский служит основным средством международной коммуникации и научной деятельности. Для преподавателя РКИ владение английским означает не только повышение уровня общей эрудиции, но и мастерство использования универсального средства обучения языку и феноменам культуры.

Знание, понимание специфики культуры, умение общаться составляют лингвокультурологическую компетенцию студентов. М.С. Бирюкова разделяет позицию И.В. Харченковой [13] и трактует лингвокультурологическую компетенцию (ЛКК) как интегрированную систему культурно обусловленных знаний, отражённых в языке, способность к осмыслению и пониманию культурных символов и ценностей, выражаемых языком и внеязыковыми средствами, а также владение аналитическими и коммуникативными умениями, формирующимися в ходе освоения этнокультурного наследия и ключевых концептов страны изучаемого языка [4].

В литературном обзоре отмечается применение понятия «лингвокультурологическая компетенция» наряду с «лингвокультурная компетенция». Попробуем выяснить, обозначают ли эти два термина одно и то же явление или подразумевают разные виды компетенций.

Л.А. Городецкая в своей работе отмечает, что «различие между культурой и лингвокультурной компетентностью – это различие целого и части, а именно: лингвокультурная компетентность – это та часть культурной компетентности, которая отвечает за коммуникативное поведение» [6].

Лингвокультурная компетентность представляет собой осознание человеком особенностей своей лингвокультуры, включая знание норм, правил и традиций вербальной и невербальной коммуникации в пределах определенной этнической группы. Эта компетентность развивается путем усвоения индивидом части общего объема лингвокультурных сведений, созданных в рамках данной лингвокультуры. Хотя лингвокультурная компетентность может проявляться среди представителей разных субкультур одной нации, наиболее распространенной является национальная лингвокультурная компетентность [6, С. 17].

Таким образом, рассматривая понятия «лингвокультурологическая компетенция» согласно М.С. Бирюковой и «лингвокультурная компетенция» по определению Л.А. Городецкой, можно заключить, что оба термина эквивалентны, поскольку имеют сходное содержание и характеристики.

Формирование компетенций в области русской лингвистической и культурной составляющей становится важным аспектом подготовки преподавателей русского языка как иностранного. Овладение языком выступает средством передачи культурных норм, знакомством с историческим наследием и культурными особенностями страны. Студенты, изучающие иностранный язык, воспринимают представления о чужих странах как особую систему восприятия мира, выраженную в национальных формах поведения, правилах речевого общения, духовно-нравственных ценностях, воплощенных в культуре, литературных произведениях и коммуникативных практиках.

Г.Х. Зиннаттулина подчеркивает значимость учета культурных различий при обучении русскому языку как иностранному. По её мнению, «преподаватели должны быть готовы объяснять культурные контексты языка, а недостаток знаний о культуре может привести к неправильному пониманию языка и его нюансов» [7]. Чтобы избежать недопонимания, уже на начальном этапе, когда встречаются представители разных стран, не знающие языков друг друга, универсальным средством коммуникации становится английский язык, на котором можно более точно передать культурные особенности.

Выводы. На современном этапе вся образовательная политика и ее нацеленность на интернационализацию

способствуют активному развитию методике обучения РКИ. Среди вопросов, которые решает методика обучения РКИ, актуальным является обучение культуре студентов, для которых русский не является родным языком. Для эффективности этого процесса, в первую очередь, необходимо подготовить самих будущих преподавателей РКИ и сформировать у них в профессионально значимую лингвокультурологическую компетенцию. Безусловно, она формируется и на дисциплинах по родному языку, по литературе, но предмет, потенциал которого остается недостаточно изученным, – «Английский язык» как иностранный. Именно на этой дисциплине студенты могут прочувствовать себя в роли своих будущих обучающихся, соприкоснуться с иноязычной культурой и начать осваивать тактики адаптации к этой культуре. На предмете иностранный язык мы учимся переспрашивать, давать дефиниции, перефразировать, подбирать слова, изменять регистр, сложность языков единиц. Все эти стратегии, собственный опыт изучения иностранного языка и культуры, помогут будущим преподавателям РКИ обучать своих студентов-иностранцев русскому языку.

Литература:

1. Алёнькина, Т.Б. «Английский язык для преподавания профильных дисциплин» в российском вузе / Т.Б. Алёнькина // Высшее образование в России. – 2020. – Т. 29. – № 1. – С. 98-103
2. Ангел, А.В. Роль языка-посредника на уроках русского языка как иностранного в условиях современного вуза / А.В. Ангел, Е.А. Волкова // Преподаватель XXI век. – 2020. – № 1-1. – С. 159-167
3. Антипина, О.В. К вопросу об использовании английского языка в качестве языка-посредника при обучении русскому языку как иностранному / О.В. Антипина, М.И. Винокурова // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 6.
4. Бирюкова, М.С. Лингвокультурологическая компетенция: содержание и теоретические основы / М.С. Бирюкова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2016. – № 4(40). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/lingvokulturologicheskaya-kompetentsiya-soderzhanie-i-teoreticheskie-osnovy (дата обращения: 15.12.2025)
5. Ван, Цзиньлин. Русский язык как иностранный: преподавание с опорой на родной язык и язык-посредник: колл. монография / Ван Цзиньлин, Е.Л. Марьяновская, Е.С. Устинова и др. – ИД «Алеф-Пресс», 2019. – 381 с.
6. Городецкая, Л.А. Лингвокультура и лингвокультурная компетентность: монография / Л.А. Городецкая, Л.А. Городецкая. – Московский гос. ун-т им. М.В. Ломоносова, Фак. иностранных яз. и регионоведения. – Москва: Университет, 2009. – 263 с.
7. Зиннатуллина, Г.Х. Традиции и новаторство в современных концепциях обучения иностранным языкам и русскому языку как иностранному / Г.Х. Зиннатуллина, М.Г. Мосолкова, Ю.Н. Горелова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-4. – С. 122-125
8. Капитонова, Т.И. Методы и технологии обучения русскому языку как иностранному / Т.И. Капитонова, Л.В. Московкин, А.Н. Щукин; под ред. А.Н. Щукина. – Москва: Издательство «Русский язык». Курсы, 2014. – 312 с.
9. Колосова, Т.Г. Об особенностях преподавания русского языка как иностранного с использованием и без использования языка-посредника на начальном этапе / Т.Г. Колосова // Вестник Федерального государственного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Московский государственный агроинженерный университет имени В.П. Горячкина». – 2014. – № 1(61). – С. 138-141
10. Сурыгин, А.И. Основы теории обучения на неродном для учащихся языке: Электронное издание / А.И. Сурыгин. – Санкт-Петербург: Златоуст, 2015. – 226 с.
11. Фильцова, М.С. Использование языка-посредника в обучении русскому языку студентов English Media / М.С. Фильцова // Образование: прошлое, настоящее и будущее: Материалы II Международной научной конференции, Краснодар, 20-23 февраля 2017 года. – Краснодар: Новация, 2017. – С. 97-99
12. Шаталова-Давыдова, Д.А. Иностранные студенты как часть новой образовательной системы в России // Молодой ученый. – 2019. – № 2(240). – С. 381-383. – URL: https://moluch.ru/archive/240/55472 (дата обращения: 20.11.2025)
13. Харченкова, И.В. Концепция формирования лингвокультурологической компетенции студентов языковых факультетов на материале креолизованных текстов при обучении немецкому языку / И.В. Харченкова // Современные проблемы науки и образования. – 2013. – № 6. – 246 с.

Педагогика

УДК 372.891

доктор педагогических наук, профессор Винокурова Наталья Федоровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Бадьин Михаил Михайлович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат географических наук, доцент Асташин Андрей Евгеньевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

КОНСТРУКТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ПРОФИЛЯ С ИНЖЕНЕРНЫМ МЫШЛЕНИЕМ

Аннотация. В статье раскрывается актуальность подготовки будущего учителя с инженерным мышлением с учетом современных геополитических реалий. Отмечается, что в современных условиях актуализируется задача обеспечения технологического лидерства как условия национальной безопасности нашей страны. Подчеркнута приоритетная, опережающая функция будущего учителя естественно-научного профиля в решении этой стратегической государственной задачи. Обращается внимание на необходимость подготовки современного учителя в контексте современной постнеклассической естественно-научной картины мира. Выявлены и раскрыты особенности конструктивно-деятельностного подхода как методологического основания реализации деятельностной парадигмы развития инженерного мышления. При этом используются этапы развития познавательной продуктивной самостоятельной деятельности, когда знания не передаются в готовом виде, а познание рассматривается как процесс научно-исследовательского конструирования. Эта методология реализовывалась в статье на основе педагогической модели естественнонаучного образования американского биолога и педагога Дж. Шваба. В русле этой модели разработан научно-исследовательский конструктивно-деятельностный модуль, включающий три конструктивных блока. Эти блоки реализуют идею о том, что

каждый последующий блок конструктора опирается на содержание и усвоенные способы познавательной деятельности предыдущих, развивая познавательно-конструктивную деятельность в направлении к творческой самореализации. Материал статьи может быть использован при подготовке учителей и педагогов естественного- научного цикла с инженерным мышлением в контексте реализации конструктивно-деятельностного подхода.

Ключевые слова: конструктивно-деятельностный подход, подготовка учителя, естественнонаучное образование, инженерное мышление, модель естественнонаучного образования Дж. Шваба, научно-исследовательский конструктивно-деятельностный модуль.

Annotation. This article explores the relevance of training future teachers with an engineering mindset, taking into account contemporary geopolitical realities. It notes that, in today's environment, the task of ensuring technological leadership as a prerequisite for our country's national security is becoming increasingly important. The priority and leading role of future natural science teachers in addressing this strategic national objective is emphasized. Attention is drawn to the need to train modern teachers in the context of the modern post-classical natural science worldview. The article identifies and explains the specific features of a constructive-activity approach as a methodological foundation for implementing an activity-based paradigm for developing engineering thinking. This approach utilizes stages of developing productive, independent cognitive activity, where knowledge is not imparted in a ready-made form, but rather, cognition is viewed as a process of scientific research design. This methodology was implemented in the article based on the pedagogical model of natural science education developed by the American biologist and educator J. Schwab. Within this model, a research-based, constructive-activity-based module has been developed, comprising three constructive blocks. These blocks embody the idea that each subsequent block builds on the content and acquired cognitive methods of the preceding blocks, developing cognitive-constructive activity toward creative self-realization. The material in this article can be used in the training of natural science teachers and educators with an engineering mindset within the context of implementing a constructive-activity-based approach.

Key words: constructive-activity approach, teacher training, science education, engineering thinking, J. Schwab's model of science education, research-based constructive-activity approach.

Введение. Подготовка учителей естественнонаучного профиля с инженерным мышлением на основе конструктивно-деятельностного подхода входит в число приоритетных задач развития современного профессионально-педагогического образования. Это связано с геополитическими вызовами, угрожающим национальной безопасности страны, необходимостью, в связи с этой ситуацией, активного технологического развития, в том числе на основе реализации опережающей функции естественно-научного образования в профессиональной подготовке будущего учителя с инженерным мышлением. В этом контексте весьма актуально высказывание академика Н.Н. Моисеева о том, что именно педагог, передающий эстафету знаний, особенно в «минуты роковые», превращается в центральную фигуру общества [7]. Подготовка учителя естественно-научного профиля с инженерным мышлением становится в современных реалиях одной из первостепенных задач в профессионально-педагогическом образовании.

Конструктивно-деятельностный подход служит методологической основой при подготовке учителей естественно-научного профиля с инженерным мышлением. Он акцентирует внимание на освоение естественно-научного содержания в деятельностной форме в контексте известной модели обучение через исследование, что соответствует современным требованиям профессиональной подготовки учителя, выраженных в деятельностной форме. Вместе с тем, освоение естественно-научного содержания и его различных аспектов при подготовке будущего учителя естественно-научного цикла с инженерным мышлением, как правило, не сопряжено со способами его деятельностного усвоения. В этой связи возникает необходимость рассмотрения особенностей конструктивно-деятельностного подхода и методики его реализации при подготовке будущего учителя естественно-научного цикла с инженерным мышлением.

Цель исследования: раскрыть особенности конструктивно-деятельностного подхода и технологию его реализации при подготовке будущего учителя естественно-научного цикла с инженерным мышлением.

Для достижения данной цели были поставлены задачи:

1) раскрыть особенности конструктивно-деятельностного подхода как методологического основания подготовки учителя естественно-научного профиля с инженерным мышлением;

2) выявить и раскрыть методические особенности реализации конструктивно-деятельностного подхода при подготовке учителя естественно-научного профиля с инженерным мышлением на основе научно-исследовательского модуля конструктивно-деятельностного характера.

Изложение основного материала статьи. Согласно анализу и обобщению научных работ по проблеме исследования (Н.З. Алиевой [1], Л.М. Андрюхиной, Б.Н. Гузанова, С.В Анахова [2], И.Ю Ильиной [3], С.А. Седова [8], В.С. Степина [10], С.Е. Старостиной [9], Н.М. Мамедова, С.Е. Мансуровой [6]), развитие современного естественно-научного образования, в том числе ориентированного на развитие инженерного мышления, должно осуществляться в контексте нового типа рациональности постнеклассической науки, предполагающей единство познавательно-деятельностных и ценностно-конструктивных аспектов в познании современной научной картины мира. Этот вывод является важным основанием использования конструктивно – деятельностной методологии в подготовке будущего учителя естественно-научного профиля с инженерным мышлением.

Конструктивизм, по мнения Е.Н. Князевой, становится инновационным центром в постиндустриальную эпоху. Человек конструирует самого себя, своё будущее, свои способы жизнедеятельности [5]. Конструктивизм рассматривается и как педагогическая методология, главная идея которой заключается в том, знания нельзя передать обучаемому в готовом виде, познание – это конструирование.

Эта идея весьма продуктивна для результативного развития инженерного мышления при подготовки будущего учителя естественно-научного профиля. Проблема подготовки педагога с инженерном мышлением обсуждается достаточно широко и многоаспектно. Отметим, что нам близка позиция Л.М. Андрюхиной, Б.Н. Гузанова, С.В. Анахова, рассматривающих инженерное мышление системно и целостно: не просто в аспекте применения готовых научных знаний, а как полный цикл научного мышления [2].

Реализация конструктивно-деятельностного подхода при подготовке будущего учителя естественнонаучного образования с инженерным мышлением осуществлялась в контексте педагогической модели естественнонаучного образования, разработанная американским биологом и педагогом Дж. Швабом [6]. Основная идея модели ориентирует на обучение через исследование.

Изучение особенностей конструктивно-деятельностного подхода выступили основанием для разработки сущности понятия, структуры и требований к созданию модели научно-исследовательского конструктивно-деятельностный модуля, который обеспечивает трансляцию данного методологического подхода в практику подготовки будущего учителя естественно-научного профиля с инженерным мышлением. Особо отметим, что его содержательное наполнение зависит от выбранной научно-исследовательской темы естественно-научного характера.

Научно-исследовательский конструктивно-деятельностный модуль нами понимается как логически завершенной блок научно-исследовательской информации по выбранной теме, предполагающий для своего раскрытия включение обучающихся в конструктивно-репродуктивную, конструктивно-исследовательскую и конструктивно-творческую деятельность, что отражает целостный научно-познавательный цикл. Он включает три конструктивных блока, которые реализуют идею о том, что каждый последующий блок конструктора опирается на содержание и усвоенные способы познавательной деятельности предыдущих, развивая познавательно-конструктивную деятельность в направлении к творческой самореализации.

Каждый конструктивный блок модуля включает практикумы, которые, реализуют исследования отечественной психологической науки (С.Л. Рубинштейн, К.А. Абульханова-Славская, А.В. Брушлинский, И. Калмыкова, И.С. Якиманская и другие), основанной на деятельностной природе психики человека, рассматривают мышление, по структуре и этапам развития, как особый вид познавательной деятельности [11]. Организация и содержание деятельности будущих учителей естественно-научного профиля в разных блоках научно-исследовательского конструктивно-деятельностный модуля ориентировалась на профстандарт для инженерных специальностей соответствующего естественно-научного профиля.

Модуль включает три взаимосвязанных конструктивных блока.

1. Конструктивно-репродуктивный блок модуля. Он содержит научную информацию по методике проведения НИР, включающую: актуальность и значимость темы, научное содержание, научно-исследовательскую проблему, обзор методов исследования по теме, список рекомендованной литературы с аннотацией. В конце блока проводится познавательно – репродуктивный практикум мотивационно-ознакомительного характера: вопросы и задания по мотивации деятельности, усвоению полученных знаний и способов познания (на полноту и воспроизведение полученной информации), исследовательского инструментария. Познавательно-репродуктивный практикум предполагает задания на мотивацию (знаю, зачем), воспроизводство знаний (знаю, что), на методы исследования (знаю, чем исследовать), (знаю, как), осуществление познавательной деятельность по образцу. (Пример: Изучить и проанализировать отчет по выполненный НИР, подготовить его аннотацию, указав значимость данной работы, её методологический аппарат, инструментарий и методы, этапы исследования, полученный результат).

2. Конструктивно-исследовательский блок модуля. Основа блока –познавательно-исследовательский практикум: задания для учащихся, обеспечивающие включение обучающихся в продуктивную исследовательскую деятельность по изучаемой теме с использованием эмпирических и теоретических методов. Осуществление исследовательской деятельности по заданному условию. (Примеры: Ландшафтно-геоботанические исследования территории и документирование результатов в соответствии с установленными нормами; мониторинговые исследования по проявлению экологических проблем различных территорий и др.).

3. Конструктивно-творческий блок модуля. Основа блока – познавательно-творческий практикум по созданию творческого продукта научно-исследовательской деятельности. Задания направлены на включение обучающихся в познавательно-творческую деятельность по получению конкретного продукта научно-исследовательской деятельности. (Примеры: создание паспорта экологического состояния территории с картосхемами (например, загрязнения, распределения видов), содержащего оценку состояния биоценоза и предложения по его устойчивости/восстановлению; формирование проектной части с конкретными решениями: обоснование оптимального расположения инженерных сооружений с минимизацией ущерба для ландшафта, проектирование парковых зон и т.д.; разработка геоинформационной модели территории, выявляющей динамику природных процессов; регистрация геоинформационной базы данных и получение свидетельства о государственной регистрации интеллектуального продукта и другие.

Особо отметим, что сквозной линией в научно-исследовательском конструктивно-деятельностном модуле является интеграция в различные его блоки геоинформационных технологий и современного оборудования. В начале создается базовый ГИС-проект с загрузкой картографической основы и данных ДЗЗ, формируются цифровые модели рельефа и планируются маршруты с учетом пространственного анализа. В дальнейших исследованиях применяются навигаторы и мобильные ГИС-приложения на планшетах, обеспечивающие точную географическую привязку точек наблюдений, проб и фотофиксации в реальном времени. Далее собранные данные импортируются в настольные ГИС, где проводится верификация измерений, создаются тематические карты и осуществляется комплексный пространственный анализ. Ключевым результатом становится разработка геоинформационной модели территории, выявляющая динамику природных процессов через интеграцию полевых данных и материалов дистанционного зондирования.

Выводы. В соответствии с целью и определенными задачами в статье раскрыты приоритетность темы подготовки будущего учителя естественно-научного цикла с инженерным мышлением на основе использования конструктивно-деятельностного подхода с учетом современных геополитических вызовов и высокого научно-образовательного потенциала современного постнеклассического этапа развития естествознания в решении этой проблемы. Раскрыты особенности реализации конструктивно-деятельностного подхода, связанных с идеями развития конструктивной самостоятельности обучающихся, а также с моделью естественнонаучного образования Дж. Шваба. Разработан научно-исследовательский конструктивно-деятельностный модуль, включающий три конструктивных блока, каждый последующий блок конструктора опирается на содержание и усвоенные способы познавательной деятельности предыдущих, развивая познавательно-конструктивную деятельность в направлении к творческой самореализации.

Литература:

1. Алиева, Н.З. Философско-методологические основания естественнонаучного образования в контексте постнеклассической науки: автореф. дис. … доктора философ. наук. / Алиева Наталья Зиновьевна. – Ростов-на-Дону, 2009. – 34 с.

2. 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

3. Ильина, И.Ю. Наука VS преподавание: поиск баланса в профессиональной деятельности преподавателей вузов / И.Ю. Ильина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – 1 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-3-1

4. Кларин, М.В. Инновационные модели обучения: Исследование мирового опыта / М.В. Кларин. – М.: Луч, 2018. – С. 178-181

5. Князева, Е.Н. Энактивизм: новая форма конструктивизма в эпистемологии / Е.Н. Князева. – М.; СПб.: центр гуманитарных инициатив: Университетская книга, 2014. – 352 с.

6. Мамедов, Н.М. Естественнонаучная грамотность как условие адаптации человека к эпохе перемен / Н.М. Мамедов, С.Е. Мансурова // Ценности и смыслы. – 2020. – № 5(69). – С. 45-59

7. Моисеев, Н.Н. Историческое развитие и экологическое образование / Н.Н. Моисеев. – М.: МНЭПУ, 1995. – 53 с.

8. Седов, С.А. Специфика педагогической деятельности по реализации профессионального учебного цикла образовательных программ СПО в области «Инженерное дело, технологии и технические науки» / С.А. Седов // Вестник Мининского университета. – 2025 – Т.13. – № 3. – 7 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-3-7

9. Старостина, С.Е. Естественнонаучное образование: содержание и стратегические ориентиры развития / С.Е. Старостина // Гуманитарный вектор. – 2010 – № 1. – С. 54-60
10. Степин, В.С. Научная картина мира в культуре техногенной цивилизации / В.С Степин, Л.Ф. Кузнецова. – Москва: ИФРАН, 1994 – 274 с.
11. Якиманская, И.С. А.В. Брушлинский: путь исследователя: научное издание / И.С. Якиманская // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 2. – С. 87-94

УДК 347.7:34.03
кандидат филологических наук, доцент Воронкова Анна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Национальный исследовательский
Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород»);
Московский технический университет связи и информатики, Волго-Вятский филиал (ВВФ МТУСИ) (г. Москва»);
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 Севостьянова Татьяна Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МИФЫ XX ВЕКА: КРИТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА УСТАРЕВШИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДЕТСКОМ РАЗВИТИИ И ОБУЧЕНИИ

Аннотация. Многие общепринятые концепции образования начала XX века оказались неверными и неэффективными Целью данного исследования является предложение путей обновления и переосмысления подходов к обучению и воспитанию детей. Гипотеза исследования: разработка четких критериев для сравнения традиционных и современных образовательных подходов и детальный анализ причин устаревания педагогических теорий XX века позволят систематизировать обширный массив современных исследований, обеспечить научно обоснованное различение устаревших и актуальных идей и тем самым способствовать более глубокому пониманию и решению проблемы трансформации образовательной парадигмы. Новизна: исследование проводит междисциплинарный синтез, связывая дискредитацию конкретных педагогических теорий (бихевиоризм, теория стадий Пиаже) с современными данными нейронауки, психологии (Теория самодетерминации) и масштабной образовательной статистикой (PISA, исследования ВШЭ). В работе использован комплекс теоретических и аналитических методов: для ревизии классических теорий (Выготский, Пиаже, бихевиоризм) в свете современных научных данных использован критический анализ литературных источников; для верификации утверждений и демонстрации масштаба проблем использован анализ статистических данных и результатов эмпирических исследований; результаты анализа обобщены и наглядно представлены в виде сравнительных таблиц. Результаты исследования: разработана и применена система критериев, которая наглядно демонстрирует смену образовательной парадигмы: от авторитарной, стандартизированной и репродуктивной модели XX века к личностно-ориентированной, гибкой и конструктивной модели XXI века; установлены и научно обоснованы конкретные причины устаревания ключевых теорий XX века; сформулированы перспективные векторы развития образования, основанные на доказательных данных: внедрение методов, учитывающих знания о работе мозга (интервальное повторение), персонализация обучения и целенаправленное развитие социально-эмоциональных компетенций.
Ключевые слова: обучение, воспитание, дети, образовательные мифы, модернизация, педагогика, эффективность методик.
Annotation. Many generally accepted concepts of education at the beginning of the 20th century turned out to be incorrect and ineffective. The purpose of this study is to propose ways to update and rethink approaches to teaching and parenting. Research hypothesis: the development of clear criteria for comparing traditional and modern educational approaches and a detailed analysis of the causes of obsolescence of pedagogical theories of the 20th century will systematize a vast array of modern research, provide a scientifically based distinction between outdated and relevant ideas and thereby contribute to a deeper understanding and solution of the problem of educational paradigm transformation. Novelty: the research conducts an interdisciplinary synthesis, linking the discrediting of specific pedagogical theories (behaviorism, Piaget's theory of stages) with modern data from neuroscience, psychology (Theory of Self-determination) and large-scale educational statistics (PISA, HSE research). The work uses a set of theoretical and analytical methods: to revise classical theories (Vygotsky, Piaget, behaviorism) in the light of modern scientific data, a critical analysis of literary sources is used.; To verify the claims and demonstrate the scale of the problems, an analysis of statistical data and empirical research results was used; the results of the analysis are summarized and visually presented in the form of comparative tables. Research results: a system of criteria has been developed and applied that clearly demonstrates the change in the educational paradigm: from an authoritarian, standardized and reproductive model of the 20th century to a personality-oriented, flexible and constructive model of the 21st century; specific reasons for the obsolescence of key theories of the 20th century have been established and scientifically substantiated.; Promising vectors of educational development based on evidence are formulated: the introduction of methods that take into account knowledge about the brain (interval repetition), the personalization of learning and the purposeful development of socio-emotional competencies.
Key words: teaching, upbringing, children, educational myths, modernization, pedagogy, effectiveness of methodologies.

Введение. Классические педагогические методики, сформировавшиеся в XX веке, сегодня все чаще подвергаются сомнениям. Причиной является то, что они нередко строились на предрассудках и ограниченных представлениях, впоследствии отвергнутых современной наукой. Это привело к созданию неэффективных учебных практик, мешающих полному раскрытию возможностей учащихся. Так широко распространенные идеи о стандартных воспитательных приемах, четких возрастных границах развития и фиксированных интеллектуальных возможностях ребенка оказались ложными.

Позитивные аспекты исторически сложившихся образовательных моделей включают их систематизирующую функцию. В свое время такие подходы позволили достичь впечатляющих результатов: если в 1920-х годах в СССР

грамотность населения составляла около 44%, то к 1970-м годам этот показатель превысил 99% [11] Унифицированные программы обеспечили базовый образовательный стандарт для миллионов учащихся.

Однако негативные аспекты этих устаревших представлений оказываются значительно более весомыми. К ним относятся: подавление когнитивной гибкости и критического мышления через ригидные алгоритмы обучения, игнорирование индивидуальных особенностей восприятия и обработки информации, создание искусственных возрастных ограничений в освоении сложных концепций, формирование внешней мотивации в ущерб внутренней познавательной потребности, и др. [7]. Также подверглась пересмотру идея Л.Выготского о зонах ближайшего развития [6]. Первоначально он полагал, что дети достигают своего максимального потенциала исключительно благодаря взаимодействию с учителем или сверстниками. Но дальнейшие исследования выявили важность самостоятельной мотивации и внутреннего стремления к познанию, что противоречит жёсткому восприятию роли взрослых в процессе обучения.

Современные тенденции в педагогике подчеркивают ценность эмоциональной поддержки и активного взаимодействия взрослых и детей. Научные открытия подтверждают ключевое значение минимизации стресса и влияния первых лет жизни на дальнейшее развитие мозга. Цифровые технологии трансформировали процесс обучения, смещая акценты с запоминания фактов на умение самостоятельно находить, обрабатывать и применять информацию [2].

Таким образом, актуальность темы обусловлена тем, что научные открытия XXI века ставят под сомнение традиционные взгляды на обучение и развитие ребёнка, сформировавшиеся в прошлом столетии, предлагая обновленные и научно обоснованные подходы.

Однако обилие современных педагогических исследований существенно затрудняет понимание того, по каким критериям и как следует признавать какую-либо идею устаревшей, а какая продолжает сохранять свою ценность.

Гипотезой исследования стала мысль: разработка критериев сравнения традиционных и современных образовательных подходов, а также анализ причин устаревания позволит систематизировать данные и будет способствовать лучшему пониманию и анализу данной проблемы научным сообществом.

Новизна исследования состоит в критическом изучении устаревших образовательных мифов XX века и обосновании современных подходов к развитию и обучению детей. Для достижения цели использовались анализ специальной литературы, наблюдения и сравнение старых и новых подходов к образованию.

Изложение основного материала статьи. В-первую очередь был проведён сравнительный анализ образовательных подходов XX века и современных [1; 3]. Результаты сведены в таблицу (Таблица 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ образовательных подходов XX века и современных

Критерий	Стандарты и подходы XX века (в основном, до 1990-х гг.)	Современные стандарты и подходы (начало XXI века)
1. Философия и цель	Формирование «советского человека»/ «гражданина»(в СССР) или подготовка к промышленному труду. Упор на дисциплину, коллективизм, усвоение единой программы.	Развитие личности, компетентностей. Подготовка к жизни в быстро меняющемся мире. Упор на критическое мышление, креативность, сотрудничество.
2. Роль ребенка	Пассивная. «Чистая доска», которую нужно заполнить. Ребенок следует инструкциям, воспроизводит знания.	Активная, субъектная. «Исследователь», «конструктор». Ребенок задает вопросы, выбирает пути решения, участвует в оценке.
3. Методы обучения	Авторитарные, академические, фронтальные. • Доминирование прямого обучения. • Единый темп для всех. • Игра как отдых, а не основная деятельность.	Интерактивные, игровые, проектные, дифференцированные. • Обучение через открытие, проектную деятельность. • Индивидуальный подход, учет темпов развития. • Игра как ведущий вид деятельности и основной метод обучения.
4. Содержание образования	Жестко фиксированное, единое для всех. • Четкий набор знаний, умений и навыков. • Разделение на предметы с минимальной интеграцией. • Акцент на фактах и репродукции.	Гибкое, вариативное, интегрированное. • Развитие компетенций (умение применять знания). • Интегрированные темы. • Акцент на понимании, анализе, критике информации.
5. Оценка и контроль	Нормативная, сравнительная. • Пятибалльная система. • Контрольные работы, экзамены на воспроизведение. • Сравнение детей друг с другом («отличник», «двоечник»).	Критериальная, формирующая. • Портфолио, наблюдение, проекты. • Оценка прогресса ребенка относительно его самого. • Обратная связь для развития, а не для наклеивания ярлыка.
6. Учет индивидуальности	Минимальный. Все дети проходят одну программу в одном темпе. Ориентация на «среднего» ученика. Дети с ОВЗ часто изолированы.	Приоритетный. Инклюзивное образование. Учет разных стилей обучения, интересов, способностей, особенностей развития (включая ОВЗ).
7. Роль педагога	«Дирижер», «источник истины».Транслятор знаний, контролер дисциплины.	«Фасилитатор», «навигатор», «тьютор».Организатор среды, помощник, который создает условия для самостоятельного поиска.
8. Работа с семьей	Директивная. Родителям сообщали об успехах/неудачах, ожидали поддержки линии учреждения.	Партнерская. Семья – полноправный участник образовательного процесса. Совместное проектирование индивидуального маршрута развития ребенка.

Для полной картины рассмотрим причины потери актуальности образовательных теорий XX века и новые методы, сменившие устаревшие подходы [2]. Данные представлены в таблице (Таблица 2).

Таблица 2

Причины потери актуальности образовательных теорий XX века и новые методы, сменившие устаревшие подходы

Теория	Причины потери актуальности	Что пришло на смену
Бихевиоризм (Скиннер, Уотсон) доминировал в педагогике. Обучение – это выработка правильных реакций на стимулы через повторение и подкрепление (положительное или отрицательное).	1. Подавление внутренней мотивации. Исследования Эдварда Деси и Ричарда Райана (Теория Самодетерминации, 1980-2000-е гг.) доказали, что внешние награды и наказания убивают внутренний интерес. Ученик, которого поощряют за оценки, теряет интерес к самому знанию. 2. Статистика: Мета-анализ 128 экспериментов показал, что ожидаемое вознаграждение снижает внутреннюю мотивацию на 36% и ухудшает качество выполнения творческих задач. 3. Неготовность к нестандартным задачам. Система "дрессировки" не учит решать новые, сложные проблемы, где нет готового алгоритма.	Конструктивизм (Пиаже, Выготский), согласно которому ребенок активно конструирует знание через опыт и социальное взаимодействие. Фокус сместился на создание "зоны ближайшего развития" (Выготский).
Успех ребенка определяется в первую очередь уровнем интеллекта (IQ) и академическими достижениями. Эмоции считались помехой.	1. Данные о успешности. Исследования показывают, что EQ является более надежным индикатором успеха в жизни и карьере, чем IQ. 2. Статистика: Исследование Центра творческого лидерства (США) показало, что около 75% карьерных срывов связаны с недостатком эмоциональной компетентности (неумение работать в команде, негибкость, неспособность справляться со стрессом), а не с недостатком профессиональных навыков. 3. Нейронаука. Современные исследования (например, работы Антонио Дамасио) доказывают, что эмоции и познание неразделимы. Эмоционально небезопасная среда блокирует когнитивные функции [4].	Программы SEL (Social-Emotional Learning), которые целенаправленно развивают самосознание, самоуправление, социальную чуткость, навыки отношений и ответственное принятие решений.
Теория стадий Жана Пиаже предполагала жесткую связь между биологическим возрастом и когнитивными способностями. Например, абстрактное мышление, по Пиаже, формируется только к 11-12 годам.	1. Пластичность мозга. Современные методы нейровизуализации доказали, что мозг обладает огромной пластичностью на протяжении всей жизни. Опыт активно формирует нейронные связи. 2. Статистика: Исследования показали, что у музыкантов, начавших заниматься в детстве, объем мозолистого тела (связывающего полушария) на 10-15% больше, чем у немузыкантов. Это доказывает, что тренировка меняет структуру мозга. 3. Социальный контекст решает. Работы Льва Выготского, недооцененные на Западе в свое время, получили подтверждение: с помощью взрослого (в ЗБР) ребенок может решать задачи, недоступные ему самостоятельно, "обгоняя" свои возрастные нормы по Пиаже [10]. 4. Раннее развитие. Исследования в области раннего детства (например, Гарвардский проект по развитию ребенка) показывают, что до 90% архитектуры мозга формируется в первые 5 лет жизни. Игнорирование этого периода (считалось, "рано учить") наносит непоправимый ущерб потенциалу ребенка.	Индивидуальные образовательные траектории, основанные на актуальных возможностях ребенка, и понимание критической важности раннего опыта [12].
Лекция учителя плюс самостоятельное заучивание материала равно эффективное обучение.	1. Кривая забывания Эббингауза. Уже более 100 лет известно, что без повторения 50% информации забывается в течение часа. Тем не менее, система строилась на одноразовом прохождении темы. 2. Исследования в области памяти (Роберт Бьорк, "желательная трудность"). Эффективное обучение требует активного припоминания, а не пассивного перечитывания. Методы, основанные на активном recall (припоминании), интерливинге (чередовании тем) и spaced repetition (интервальном повторении) показывают кратно лучшие результаты. 3. Статистика: студенты, использовавшие практику активного припоминания, на 50% лучше усваивали материал через неделю по сравнению с теми, кто просто перечитывал конспекты [3]. 4. Провал "образовательной фабрики".PISA (Международная программа по оценке образовательных достижений учащихся) регулярно показывает, что страны, делающие ставку на зубрежку и механическое запоминание, например, некоторые восточноевропейские и азиатские страны, стремительно теряют позиции в рейтингах, уступая странам, развивающим критическое мышление и умение применять знания (Финляндия, Эстония, Канада) [1].	Что пришло на смену: Активные и смешанные методы обучения (project-based learning, flipped classroom), где учитель – не лектор, а фасилитатор.

"Уравниловка". Все дети одного возраста должны учиться одинаковому материалу в одном темпе.	1. Рост диагностированных особенностей. По данным CDC (Центр по контролю и профилактике заболеваний США), сегодня каждый 36-й ребенокдиагностируется с расстройством аутистического спектра (РАС). В 1970-х годах эта статистика была на порядок ниже (1 на 5000), что связано в том числе с лучшей диагностикой. Эти дети не вписываются в стандартную систему. 2. Статистика неуспеваемости. В России, по данным Рособрнадзора за 2022 год, около 25% школьников испытывают систематические трудности в обучении, что часто связано не с ленью, а с невыявленными особенностями (дислексия, дискалькулия, СДВГ), которые игнорирует стандартизированная система [4]. 3. Потеря интереса к учебе. Исследование "Мониторинг экономики образования" НИУ ВШЭ (2021) показало, что более 60% российских школьников старших классов испытывают скуку и отсутствие мотивации к учебе, что является прямым следствием нерелевантной и унифицированной системы [9].	Что пришло на смену: Инклюзивное образование, персонализация обучения с помощью цифровых технологий, учет нейроразнообразия.

На основе приведенных данных можем сделать вывод, что ранний XX век формировал образовательные практики, ориентированные либо на механическое управление поведением ребенка, либо на стандартизацию воспитания и подавление индивидуальных различий. Несмотря на важные теоретические разработки, например, концепции Л.С. Выготского и Ж. Пиаже, практические системы долгое время оставались жесткими и недостаточно гибкими, игнорируя индивидуальные возможности и стадии развития ребенка.

Влияние образовательной программы, основанной на устаревших методах, на обучающихся можно в некоторой степени оценить на основе данных Российской академии образования о тревожности обучающихся. Из них следует, что 53%, то есть чуть больше половины, студентов испытывают тревожность высокого уровня, что свидетельствует о значительном психологическом напряжении. Каждый третий студент, а точнее 29%, находится в состоянии средней тревожности, что также требует внимания. Лишь небольшая доля учащихся в размере 18% не испытывает тревожности [8]. По этим данным можно сделать вывод о необходимости разработки и внедрения мер психологической помощи и пересмотра образовательных стандартов.

Выводы. Подводя итог, можно сказать, проведенное исследование подтвердило гипотезу о том, что многие общепринятые концепции образования XX века оказались неверными и неэффективными. В частности: бихевиористский подход «стимул-реакция» снижает внутреннюю мотивацию, фронтальное обучение не учитывает индивидуальные особенности восприятия информации, жесткое разделение по возрастным группам не соответствует данным о нейропластичности мозга [5].

В рамках преодоления устаревших образовательных мифов следует обратить внимание на следующие перспективные тенденции: внедрение методов, основанных на данных нейронаук: исследования показывают, что интервальное повторение повышает запоминание на 80% [3]; учет индивидуальных особенностей: адаптивное обучение повышает эффективность усвоения материала; развитие эмоционального интеллекта.

Литература:

1. PISA 2022 Results (Volume I): The State of Learning and Equity in Education / OECD. – Paris: OECD Publishing, 2023. – 510 p.

2. 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

3. The Future of Jobs Report 2023 / World Economic Forum. – Geneva: World Economic Forum, 2023. – 300 p.

4. Брушлинский, А.В. Психология субъекта / А.В. Брушлинский // Психологический журнал. – 2003. – Т. 24. – № 1. – С. 3-13

5. Волчегорская, Е.Ю. Гибкие социальные навыки как основа кросс-функциональных компетенций / Е.Ю. Волчегорская, С.Н. Фортыгина, В.П. Зиновьев // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – 2 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-3-2

6. Выготский, Л.С. Орудие и знак в развитии ребенка / Л.С. Выготский // Вопросы психологии. – 1960. – № 6. – С. 51-66

7. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев // Психологический журнал. – 1983. – Т. 4. – № 3. – С. 3-17

8. Мониторинг эффективности школьного образования – 2023 / Н.Ю. Розанова [и др.]. – Москва: НИУ ВШЭ, 2023. – 124 с.

9. Официальный сайт Российской академии образования. – URL: https://rusacademedu.ru/news/12032024-2/ (дата обращения: 19.10.2025)

10. Пиаже, Ж. Психология интеллекта / Ж. Пиаже. – С-Пб.: Питер, 2003. – 192 с.

11. Полный ликбез // https://www.kommersant.ru/doc/7922405 (дата обращения: 19.10.2025)

12. Щукина, Г.И. Активизация познавательного интереса учащихся средствами обучения / Г.И. Щукина // Советская педагогика. – 1986. – № 7. – С. 14-20

УДК 378.2
доктор педагогических наук, профессор Горюнова Лилия Васильевна
Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
доктор педагогических наук, профессор Мареев Владимир Иванович
Академия психологии и педагогики Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Южный федеральный университет» (г. Ростов-на-Дону);
кандидат педагогических наук, профессор Шатравкина Анна Валерьевна
Факультет педагогики Автономной некоммерческой организации
высшего образования «Московский университет «Синергия» (г. Москва)

СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗОВ РОССИИ И КАЗАХСТАНА КАК РЕСУРС ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С РАС: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ

Аннотация. В статье актуализируется проблема подготовки в России и Казахстане педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования с обучающимися с расстройствами аутистического спектра (РАС). На основе сравнительного анализа нормативно-правовой базы двух стран показано смысловое единство подходов к инклюзии в образовании при различиях в детализации. Результаты анализа специальных условий реализации инклюзивного образования демонстрируют наличие как общих, так и частных аспектов, при этом вопрос кадрового обеспечения выступает в качестве первостепенного для обеих стран. Охарактеризована ситуация с ростом численности детей с РАС в инклюзивных организациях образования обеих стран, обусловливающая потребность в специальном кадровом обеспечении. Выявлены ключевые дефициты педагогических кадров при работе в инклюзивном образовании с детьми с РАС. Определены проблемы в программах подготовки педагогических кадров для работы в условиях инклюзии с лицами с РАС. Обоснована роль сетевого взаимодействия вузов двух стран как ресурса преодоления этих вызовов. Сделаны выводы о необходимости синхронизации усилий двух стран для повышения качества подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования, с детьми с РАС. Определены конкретные области совместной работы, касающиеся реализации программ посредством сетевого взаимодействия. Подчеркнуто, что реализация этих мер будет способствовать не только профессиональному росту педагогов, но и социальной легитимации инклюзии в обоих государствах.
Ключевые слова: подготовка педагогических кадров, сетевое взаимодействие вузов, инклюзивное образование, обучающиеся с расстройствами аутистического спектра.
Annotation. This article addresses the issue of training teachers in Russia and Kazakhstan to work in inclusive education settings with students with autism spectrum disorders (ASD). A comparative analysis of the two countries' regulatory frameworks demonstrates the conceptual unity of their approaches to inclusion in education, despite differences in detail. The analysis of the special conditions for implementing inclusive education demonstrates both common and specific aspects, with staffing being a primary concern for both countries. The article describes the growing number of children with ASD in inclusive educational institutions in both countries, which necessitates specialized staffing. Key teaching staffing shortages are identified when working with children with ASD in inclusive education settings. Challenges in teacher training programs for working in inclusive settings with individuals with ASD are identified. The role of networking between universities in both countries as a resource for overcoming these challenges is substantiated. Conclusions were drawn regarding the need to synchronize the two countries' efforts to improve the quality of training for teachers working in inclusive education settings with children with ASD. Specific areas of joint work were identified regarding the implementation of programs through networking. It was emphasized that the implementation of these measures will contribute not only to the professional growth of teachers but also to the social legitimization of inclusion in both countries.
Key words: teacher training, university networking, inclusive education, students with autism spectrum disorders.

Введение. Инклюзия выступает ключевым направлением развития образовательных систем многих стран, воплощая гуманистические и демократические ценности. В Российской Федерации (РФ) и Республике Казахстан (РК) оно обрело законный статус после принятия базовых законов об образовании и стало стратегическим приоритетом. Согласно Закону РК «Об образовании» (подп. 21 7 ст. 1 п. 21 № 171 VI от 04.07.18), инклюзивное образование – это «процесс, обеспечивающий равный доступ к образованию для всех обучающихся с учетом особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [6]. В Законе «Об образовании в РФ» (№ 273 ФЗ от 29.12.2012, п. 27 ст. 2) понятие трактуется как обеспечение «равного доступа к образованию для всех обучающихся с учетом разнообразия особых образовательных потребностей и индивидуальных возможностей» [9]. Сопоставление определений выявляет их смысловую тождественность: оба базируются на принципе равного доступа с учетом индивидуальных особенностей обучающихся. Различия носят стилистический характер: в казахстанском законе подчеркивается процессуальность явления («процесс»), в российском – управленческий аспект («обеспечение доступа») и дополнительно акцентируется гетерогенность контингента через термин «разнообразие». При этом оба законодательных акта разделяют общие ценностные установки: утверждение равенства образовательных возможностей, признание необходимости индивидуализации обучения и учёт особых образовательных потребностей. Таким образом, законодательство двух стран демонстрирует единое понимание инклюзивного образования как механизма обеспечения равных возможностей, а расхождения в формулировках отражают лишь особенности юридического стиля.

Вторым важным понятием инклюзивного образования становится термин «специальные условия», которые определили шаги становления и развития инклюзии в образовании. Сравнение трактовок «специальных условий» в законодательстве РФ (Ст.79, п.3. ФЗ N 273-ФЗ от 29.12.2012 (ред. от 15.10.2025) «Об образовании в РФ») [9] и РК (Ст.1, пп.1 Закона РК № 343-II от 11.07.2002 (ред. от 26.06.2021) «О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями») [7] выявило ключевые совпадения: оба закона предусматривают адаптацию содержания и методов обучения, использование адаптированных технических, учебных и дидактических материалов, право на психолого-педагогическую поддержку, а также обеспечение физического доступа к образовательным учреждениям. Таким образом, в обеих странах «специальные условия» представляют собой комплекс мер для доступности образования лицам с ОВЗ. Однако наблюдаются различия в детализации. Российское законодательство содержит развернутый перечень мер: коррекционные занятия, услуги ассистента и переводчиков, обязательное исполнение рекомендаций ПМПК. В казахстанском законе отсутствует столь подробная детализация, но сделан акцент на услуги – прямо указаны «медицинские, социальные и иные услуги» как часть специальных условий. В российском законе эти аспекты не выделены отдельно, хотя косвенно подразумеваются. В итоге подходы двух стран базово совпадают: признается необходимость адаптации среды,

программ и сопровождения для обучающихся такой категории. Следует отметить, что в законодательных актах России и Казахстана в перечне специальных условий инклюзивного образования упоминаются кадровые аспекты, но с различными акцентами. В России специальные условия предусматривают услуги педагогов и специалистов для работы с детьми разных нозологических групп; методические рекомендации Минпросвещения РФ уточняют возможные должности и предлагают создавать центры сопровождения для профориентации, социализации и разработки адаптированных программ [10]. В Казахстане условия включают «психолого-педагогическое сопровождение» без конкретизации должностей, однако в Концепции инклюзивной политики на 2025-2030 гг. упоминаются педагог-ассистент (тьютор), специальные педагоги, педагоги-психологи, социальные педагоги [8]. Стратегические документы РК актуализируют повышение квалификации педагогов, включение в учебные планы дисциплин «Инклюзивное образование» и «Специальная психология». В обеих странах кадровое обеспечение считается ключевым для развития инклюзивного образования, при этом в РФ делается упор на методическое сопровождение, а в РК – идет упор на расширение географии обучения дефектологов. Таким образом, и Россия, и Казахстан подчеркивают значимость кадрового обеспечения в сфере инклюзивного образования, а также необходимость уделять больше внимания всем формам профессионально-педагогической подготовки – формальной, неформальной и информальной. В связи с этим для образовательных систем обеих стран остаются актуальными следующие задачи: повышение профессиональной готовности педагогов к работе в условиях инклюзии, внедрение практик, подтвердивших свою эффективность, и систематический мониторинг качества сопровождения обучающихся.

В последние годы в России и Казахстане отмечается устойчивая тенденция к увеличению числа детей с расстройствами аутистического спектра (РАС), обучающихся в условиях инклюзии. По данным Минпросвещения РФ, в 2024/2025 учебном году в организациях обучались 32 011 детей с РАС [2]. В Казахстане на 1 марта 2025 по данным информационных систем «Электронный регистр диспансерных больных» (minzdrav.kz) под наблюдением находились 12 807 детей и подростков (0-17 лет) с РАС; за пять лет показатель вырос более чем втрое (с 3 568 в 2020 г. до 12 456 в 2024 г.). Дети с РАС имеют особые потребности: трудности в коммуникации, стереотипные формы поведения, сенсорную гипер или гипочувствительность, неравномерность когнитивного развития. Это требует от педагогов высокой готовности к работе с такими обучающимися – через профессиональную подготовку, освоение современных практик, изучение международных исследований и обмен опытом. Итак, рост числа детей с РАС в инклюзивных образовательных организациях двух стран есть объективный факт, требующий системной реакции образовательной среды. Педагоги, работающие с нейроразнообразными обучающимися, должны не только обладать базовыми компетенциями, но и непрерывно развивать профессиональные навыки в сфере инклюзивного образования.

Изложение основного материала статьи. Исследования готовности педагогических кадров к работе с детьми РАС в условиях инклюзивного образования России и Казахстана выявляют ряд общих и специфических проблем, связанных с недостаточной подготовкой педагогов, отсутствием методик оценки и необходимостью развития инклюзивных практик. В докладе Института коррекционной педагогики [2] отмечается кадровый дефицит в организации образования детей с ОВЗ, включая РАС. При этом за период с 2020 по 2023 год число учителей-логопедов и учителей-дефектологов в образовательных организациях увеличилось, но число вакансий на должности специалистов-дефектологов продолжает расти. Эта подтверждается исследованиями Федерального ресурсного центра по организации комплексного сопровождения детей с РАС, где указывается, что остро стоит вопрос дефицита кадров – недостаточно педагогов, тьюторов и профильных специалистов, которые задействованы в обучении, сопровождении и социализации таких обучающихся. Для преодоления этой проблемы необходимо: массово внедрять программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки; налаживать сетевое взаимодействие между вузами; организовывать наставничество для поддержки начинающих специалистов [12]. Ключевым фактором, оказавшим влияние на данное направление стало то, что до 2023 года в России отсутствовал профессиональный стандарт «Педагог дефектолог», а значит, не было и четких требований к компетенциям, знаниям и умениям работы с детьми с РАС. Это негативно влияло на качество подготовки выпускников вузов, которые сегодня формируют основную часть педагогических кадров в системе инклюзивного образования [13]. Необходимый стандарт был утвержден лишь в 2023 году (приказ Минтруда России от 13.03.2023 № 136н). Стоит подчеркнуть, что спектр программ дополнительного профессионального образования (ДПО) постоянно расширяется – как до утверждения профессионального стандарта, так и в настоящее время. На начало 2025 года на базе Федерального ресурсного центра РАС МГППУ к реализации были представлены девять программ повышения квалификации. В 29 субъектах РФ активно проводятся программы ДПО по данному направлению, тематика которых охватывает ключевые сферы работы с детьми с РАС [12]. Вместе с тем отмечается тот факт, что многие из этих программ недостаточно ориентированы на практику. Значительная часть курсов носит обзорный характер и не обеспечивает педагогов конкретным инструментарием для работы с детьми с РАС [3]. Действительно можно зафиксировать ограниченные возможности трансляции современных методов [13]. Традиционные методы обучения часто неэффективны для детей с РАС, а специальные знания у педагогических кадров отсутствуют. По мнению Е.В. Егоровой, это приводит к профессиональной неуспешности и негативному отношению к инклюзии [3]. Современные педагогические кадры должны быть готовы использовать надежные эффективные методы работы с детьми с РАС, обеспечивающие решение проблем индивидуализации инклюзивного образовательного процесса. Исследователи также подчеркивают важность интеграции методов с доказанной эффективностью в образовательный процесс, но отмечают сложность их адаптации к массовым школам [5].

В Казахстане также определены значительные пробелы в подготовке педагогов к работе с детьми с РАС. Так в исследованиях 2021-2023 гг. выявили нехватку кадров и ресурсов, поскольку в школах часто отсутствуют специалисты, необходимое оборудование, адаптированные материалы (учителя сталкиваются с трудностями в адаптации учебных программ, разработке индивидуальных образовательных планов) [1] и определили необходимость разработки собственных методик с учетом национальных особенностей, адаптации международных практик [11]. Исследование 2025 года, проведенное среди учителей Северо-Казахстанской области, показало: недостаток у учителей специальных знаний и практических навыков работы с детьми с РАС; потребность в систематическом обучении и методическом сопровождении [4].

Анализ готовности педагогических кадров к работе с детьми с РАС в России и Казахстане демонстрирует, что обе страны сталкиваются со схожим комплексом системных проблем в сфере инклюзивного образования, несмотря на отдельные различия в нормативно-правовой базе и организационных подходах. К ключевым общим проблемам можно отнести, во-первых, кадровый дефицит (нехватка квалифицированных педагогов, тьюторов, дефектологов и психологов, способных работать с детьми с РАС). Во-вторых, недостаточная нормативная регламентация деятельности педагогических работников и специалистов помогающих профессий за счет размытости требований к компетенциям, пробелы в регламентации работы с детьми с РАС. В-третьих, ограниченная практическая направленность программ дополнительного профессионального образования. Программы повышения квалификации расширяются, но остаются преимущественно обзорными [12], поэтому зачастую педагоги не получают конкретных инструментов для работы с детьми с РАС, что снижает эффективность их инклюзии. В-четвертых, методологический разрыв, который детерминирован тем, что

традиционные педагогические методы часто не подходят для детей с РАС, а внедрение практик с доказательной эффективностью затруднено из-за нехватки знаний у педагогов и дефицита ресурсов. В-пятых, ресурсные ограничения, связанные с недостатком инновационного специализированного оборудования и материалов.

Для преодоления выявленных проблем требуется комплексный подход, включающий: усиление практико-ориентированности программ подготовки в том, числе программ ДПО за счет пересмотра их педагогического дизайна с акцентом на отработку конкретных методик работы с детьми с РАС, использования потенциала сетевого взаимодействия, позволяющего укреплять связи между вузами, ресурсными центрами и школами для обмена опытом, более активное внедрение института наставничества как системной поддержки начинающих специалистов, активизацию ресурсного обеспечения инклюзивных образовательных организаций, адаптацию педагогических практик с доказательной эффективностью.

Выводы. Несмотря на определенные различия в образовательных системах, Россия и Казахстан нуждаются в синхронизации усилий по подготовке педагогов к работе с детьми с РАС. Это позволит повысить качество инклюзивного образования и обеспечить равные возможности для всех обучающихся. Одним из перспективных форм реализации подготовки педагогических кадров является реализация программ подготовки в формате сетевого взаимодействия. Однако, анализ образовательного ландшафта профессиональной подготовки в организациях высшего и дополнительного образования показал, что на данный момент можно выделить только отдельные инициативы и программы в России и Казахстане, которые касаются подготовки педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования с лицами с РАС и могут потенциально стать основой для сетевого сотрудничества. Хотя программ подготовки педагогов к работе с детьми с РАС в условиях инклюзии, реализуемых в формате сетевого взаимодействия между вузами России и Казахстана, обнаружить не удалось, существуют общие формы сотрудничества между вузами двух стран – например, онлайн платформы и дистанционные форматы обучения, уже применяемые в совместных проектах и потенциально пригодные для адаптации под задачи подготовки педагогических кадров, а также активно идет обмен методиками между специалистами в области инклюзивного образования и работы с обучающимися с РАС.

Совместные образовательные программы и программы двойных дипломов подготовки педагогических кадров к работе в условиях реализации инклюзивного образования с лицами с расстройствами аутистического спектра, реализуемые в формате сетевого взаимодействия вузов России и Казахстана, будут иметь ряд существенных преимуществ, заключающихся в обмене методиками с доказательной эффективностью (доступ к апробированным практикам, в том числе адаптированным международным практикам, совместная верификация методов с учетом национальных особенностей обеих стран), согласовании компетентностного профиля педагога инклюзивного образования и выработки единых критериев оценки качества его подготовки к работе в инклюзивном образовании с лицами с РАС, масштабировании лучших практик (тиражирование успешных моделей инклюзивного образования через совместные стажировки и вебинары, создание единой базы методических материалов для педагогов обеих стран), укреплении кадрового потенциала за счет подготовки «критической массы» специалистов через сетевые программы [14] и развитии института наставничества за счет привлечения опытных специалистов из одной страны к сопровождению молодых коллег другой страны, научно-методической синергии (совместные исследования по адаптации образовательных программ для детей с РАС и разработка межгосударственных рекомендаций по развитию инклюзивного образования с учетом особенностей нейроразнообразия), ресурсной оптимизации (снижение затрат за счет совместного использования инфраструктуры, объединение материально-технической базы, привлечение совместного финансирования), социальной легитимации инклюзии за счет формирования единого информационного поля о возможностях образования детей с РАС и повышении доверия родителей благодаря признанным в обеих странах квалификациям педагогов. Результаты проведенного сравнительного анализа вопросов готовности педагогических кадров к работе в условиях инклюзивного образования с детьми, имеющими расстройства аутистического спектра позволяют актуализировать проблемное поле будущих исследований, связанных с проектированием содержания программ подготовки и повышения квалификации, поиска новых технологий, эффективных форматов реализации.

Литература:

1. Анализ нормативно-правовых актов республики Казахстан в сфере образования в части социализации детей с расстройствами аутистического спектра, осложненными сочетанными нарушениями / Ж.А. Ержолова, Б.Н. Бакмаганбетова, А.А. Жукова, [и др.] // Научное обозрение. Педагогические науки. – 2023. – № 4. – С. 27-31

2. Доклад о результатах комплексного анализа системы общего и дополнительного образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья. – М.: Институт коррекционной педагогики. 2025. – 46 с. – URL: https://contact-autism.ru/new/wp-content/uploads/2025/06/ikp-doklad-prezidentu-.pdf (дата обращения: 05.10.2025)

3. Егорова, Е.В. Проблема выбора педагогических методов в работе с детьми с расстройствами аутистического спектра в общеобразовательной школе / Е.В. Егорова // Актуальные исследования. – 2023. – № 3-2(133). – С. 56-61

4. Мелькова, А.С. Опыт создания специальных условий психолого-педагогического сопровождения детей с ограниченными возможностями в общеобразовательной школе Казахстана / А.С. Мелькова // Проблемы общества, науки и образования в условиях геополитической турбулентности: материалы Междун. науч.-практ. конф. – Казань: Казанский (Приволжский) федеральный университет, 2024. – С. 258-261

5. Проблемы и перспективы интеграции методов с доказанной эффективностью в практику школьного обучения детей с расстройствами аутистического спектра / Е.Ю. Давыдова, А.Б. Сорокин, А.В. Хаустов, Е.Ф. Шведовский // Клиническая и специальная психология. – 2021. – Т. 10. – № 1. – С. 36-60

6. Республика Казахстан. Законы. Об образовании (на русском языке): Закон Республики Казахстан №312-III: [принят Парламентом Республики Казахстан 27 июл. 2007 г.]. – Астана: Издательство «LEM», 2023. – 100 с.

7. Республика Казахстан. О социальной и медико-педагогической коррекционной поддержке детей с ограниченными возможностями (на русском языке): Закон Республики Казахстан № 343_II: [принят Парламентом Республики Казахстан 11 июл. 2002 г.]. – URL: https://zakon.uchet.kz/rus/history/Z020000343_/27.12.2019 (дата обращения: 05.04.2025)

8. Республика Казахстан. Постановления. Об утверждении Концепции инклюзивной политики в Республике Казахстан на 2025 – 2030 годы: Постановление № 1143: [утверждено Правительством Республики Казахстан 30 дек. 2024 г.]. – URL: https://www.gov.kz/memleket/entities/kostanai-lisakovsk-kalasy-akimat/documents/details/819748?lang=ru&ysclid=mj2vswwnqq590605942 / (дата обращения: 05.04.2025)

9. 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: Проспект; Санкт-Петербург: Кодекс, 2025. – 256 с.

10. Российская Федерация. Письма. О направлении методических рекомендаций «Создание современного инклюзивного образовательного пространства для детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов на базе образовательных организаций, реализующих дополнительные общеобразовательные программы в субъектах

Российской Федерации»: Письмо Минпросвещения России № АБ-3924/06: [подписано Первым заместителем Министра 30 дек. 2022 г.]. – URL: https://docs.edu.gov.ru/document/a25d20322f2891abf3ed59497632d302/download/5486/ (дата обращения: 05.04.2025)

11. Рымханова, А.Р. Современное состояние организации образовательного процесса детей с расстройствами аутистического спектра / А.Р. Рымханова, К.М. Туганбекова, Н.И. Кикбаева // Международный журнал экспериментального образования. – 2021. – № 3. – С. 71-75

12. Становление системы образования и психолого-педагогического сопровождения обучающихся с РАС в России на современном этапе. / Хаустов А.В., Шумских М.А., Разухина Е.В. [и др.] // Аутизм и нарушения развития. – 2025. – № 23(3). – С. 30-43

13. Хаустов, А.В. О подготовке педагогических кадров для организации образования обучающихся с РАС в Российской Федерации / А.В. Хаустов // Вестник практической психологии образования. – 2020. – № 17(2). – С. 79-86

14. Indicators of Education in the Russian Federation: 2022: Data Book / N. Bondarenko, L. Gokhberg, L. Kuzmicheva [et al.]. – National Research University Higher School of Economics. – Moscow: HSE, 2022. – 528 p.

Педагогика

УДК 347.7:34.03

кандидат философских наук, доцент Грибанов Сергей Владимирович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Волжский государственный университет водного транспорта» (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 Коноплянко Анастасия Максимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМАТОВ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Статья содержит анализ инновационных интерактивных подходов в обучении студентов с целью изучения их влияния на академическую успеваемость, развитие «мягких навыков» и мотивацию студентов. Гипотезой стала идея: если рассмотреть оценку эффективности интерактивных методик системно, то есть на когнитивном, социальном и метакогнитивном уровне, то качество обучения повысится. Однако нужны критерии такой оценки, которые и должны разработатть авторы данного исследования. Методы: для написания данной статьи были использованы такие исследовательские методы, как: сравнение возможностей и потребностей подхода к формированию компетенций студентов посредством интерактивных форматов. Анализ причин возникновения устойчивого мнения о неэффективности или сложности внедрения интерактивных форматов. Выбраны интерактивные форматы, такие как кейс-метод, метод проектов, деловые/ролевые игры и дискуссии/дебаты. Именно они чаще используются педагогами и способствуют развитию не только предметных знаний, но и ключевых компетенций, таких как критическое мышление, навыки решения проблем, командная работа, коммуникативная компетентность и самостоятельность. Также авторы многосторонне рассматривают образовательную среду, способствующую или препятствующую внедрению интерактивных методов. Новизна работы: ранее изучаемую педагогами тему авторы переносят на более узкий круг изучения предмета влияния гибридных интерактивных форматов на эффективность обучения молодежи, предлагают к рассмотрению и дальнейшему исследованию уже на практическом уровне. Для оценки эффективности был разработан метод «ППР», имеющий расшифровку «Продукт, Процесс, Рефлексия».

Ключевые слова: интерактивные форматы обучения, геймификация, симуляции, проектная деятельность, «мягкие навыки», мотивация студентов, эффективность обучения, образовательные технологии.

Annotation. The article contains an analysis of innovative interactive approaches in teaching students in order to study their impact on academic performance, the development of «soft skills» and motivation of students. The hypothesis was the idea that if we consider evaluating the effectiveness of interactive techniques systematically, that is, at the cognitive, social and metacognitive levels, the quality of learning will increase. However, criteria for such an assessment are needed, which should be developed by the authors of this study. Methods: to write this article, such research methods were used as: comparing the possibilities and needs of an approach to the formation of students' competencies through interactive formats. The analysis of the reasons for the emergence of a stable opinion about the inefficiency or complexity of the introduction of interactive formats. Interactive formats such as case method, project method, business/role-playing games and discussions/debates are selected. They are more often used by teachers and contribute to the development of not only subject knowledge, but also key competencies such as critical thinking, problem-solving skills, teamwork, communicative competence and independence. The authors also comprehensively consider the educational environment that promotes or hinders the introduction of interactive methods. The novelty of the work: the authors transfer the topic previously studied by teachers to a narrower range of studies on the impact of hybrid interactive formats on the effectiveness of youth education, and propose consideration and further research at a practical level. To assess the effectiveness, the "PPR" method was developed, which has the interpretation «Product, Process, Reflection».

Key words: interactive learning formats, gamification, simulations, project activities, soft skills, student motivation, learning effectiveness, and educational technologies.

Введение. С самого начала существования традиционных образовательных моделей стало заметно их влияние на усвоение знаний и развитие компетенций. Классические лекции и семинары зачастую ориентированы на пассивное восприятие материала, поэтому добиться глубокого понимания и формирования практических навыков посредством изучения традиционных подходов стало практически невозможно. В современном обществе ключевым средством подготовки квалифицированных специалистов стали информационные технологии. Под влиянием цифровизации происходят изменения в структуре образовательного процесса, что имеет как негативные, так и позитивные последствия [1].

В последние годы одной из основных тем для обсуждения в сети Интернет и в образовательной среде стала необходимость формирования «мягких навыков» и устойчивой мотивации у студентов. Наблюдается снижение

стабильности традиционных образовательных подходов, возникают альтернативные формы и практики учебных взаимодействий. Это не означает отказ от знаний как таковых, а скорее изменение восприятия: процесс обучения воспринимается как единственно верный способ организации подготовки специалистов [2].

Интерактивные форматы сопровождаются радикальными изменениями ценностей пассивного обучения и фокусируются на активности и вовлеченности студента [3]. Оценка эффективности интерактивных форматов – новое явление в отечественной педагогике. В США данный феномен появился во второй половине 70-х годов, но в России долгое время отвергался и не изучался. Однако однозначную оценку в позитивном или негативном ключе данному явлению дать невозможно, так как с одной стороны данные форматы призваны сделать акцент на развитии комплексных компетенций, качественных изменениях внутренней политики вузов, а с другой – неэффективная реализация может крайне негативно повлиять на качество образования.

Актуальность и новизна данной работы подтверждена отсутствием единого литературного поля исследования данной темы.. В некоторых научных статьях, монографиях и диссертациях уже изучались феномены интерактивных методов обучения как таковых, влияние геймификации на вовлеченность студентов или эффективность отдельных симуляционных кейсов в образовательном процессе, однако комплексная оценка эффективности гибридных интерактивных форматов, объединяющих элементы геймификации, симуляции и проектной деятельности, на формирование не только академических знаний, но и критически важных «мягких навыков» (таких как командная работа, креативное мышление и адаптивность) в условиях ранее не проводилась.

Изложение основного материала статьи. В педагогике выделяют два подхода к изучению интерактивных форматов. Как педагогическое явление интерактивные форматы изучаются через мотивацию, жизненные стратегии студентов, взаимодействие с другими социальными группами в реальной жизни и в социальных сетях. Одной из важных мотиваций применения интерактивных форматов называют повышение вовлеченности и интереса к предмету [4; 5; 6]. Также данные форматы более практикоориентированы, что отвечает потребностям современного образования. Для сравнения и анализа возьмем три интерактивных формата обучения и рассмотрим их преимущества и недостатки.

Одним из популярных методов обучения является кейс-метод. Кейс-метод – это анализ реальных или вымышленных ситуаций (кейсов), которые требуют от обучающихся выявления проблемы, анализа информации, выработки альтернативных решений и выбора наиболее оптимального, аргументируя свою позицию [13]. В его преимущества входят развитие аналитического и критического мышления, формирование навыков принятия решений в условиях неопределенности, а также приближение к реальной профессиональной деятельности. Помимо этого, данный метод развивает коммуникативные навыки, умение работать в команде и повышает мотивацию к обучению через решение практических задач. Из недостатков можно выделить сложность подготовки к такому формату, ведь преподаватели должны тщательно выбрать кейсы для обозревания. Также могут возникнуть сложности оценки индивидуального вклада учеников, ведь данный метод обучения представляет собой групповую работу.

Оценка эффективности может осуществляться через оценку качества анализа кейса (полнота, глубина), обоснованности предложенных решений, умения аргументировать свою позицию, способности к конструктивной критике, качества презентации решения, а также через наблюдение за групповой динамикой. Используются как экспертная оценка (преподавателем), так и самооценка/взаимооценка [3; 13].

Рассмотрим метод проектов, который предполагает выполнение обучающимися самостоятельных исследовательских, творческих, практико-ориентированных заданий, результатом которых является определенный продукт (проект) [12]. Данный метод обучения формирует глубокие знания по теме через полное погружение, развивает широкий спектр компетенций (планирование, исследование, анализ, синтез, презентация, самоорганизация, командная работа) и повышает ответственность за результаты своего труда. Именно метод проектов ориентирован на реальный результат и имеет практическую значимость в отличие от кейс-метода. Из недостатков можно выделить высокую трудоемкость для преподавателей, так как они занимаются разработкой, консультированием и контролем [10]. Также данный метод требует значительных временных и ресурсных затрат и подразумевает сложность стандартизированной оценки результатов, особенно если проекты имеют сильно различающуюся направленность.

Оценка эффективности осуществляется по нескольким критериям: качество итогового продукта проекта, качество презентации, глубина исследования, самостоятельность выполнения, эффективность командной работы, соответствие поставленным целям. Применяются рубрикаторы (оценочные шкалы), портфолио, самооценка, peer-review (оценка коллегами) [8]. Еще одним методом, который мы рассмотрим, являются дискуссия и дебаты. Дискуссия – это форма коллективного обсуждения, направленная на обмен мнениями, поиск истины или достижение консенсуса. Дебаты – это более структурированная форма дискуссии, где участники поочередно представляют аргументы «за» и «против» определенной позиции [7]. Преимущества их – развитие критического мышления, логики и аргументации, формирование навыков эффективной коммуникации и публичных выступлений, расширение кругозора, знакомство с различными точками зрения и развитие толерантности и умения вести конструктивный диалог [9]. Из недостатков можно выделить риск доминирования нескольких участников и подавления мнения других и возможность ухода от темы или перехода на личности. Данный формат и метод обучения требует хорошей подготовки участников и модератора и не всегда приводит к однозначным выводам или решениям.

Оценка эффективности осуществляется по критериям: качество аргументации, логичность изложения, умение слушать и реагировать на доводы оппонентов, соблюдение регламента, активность участия, оригинальность идей, способность к рефлексии по итогам обсуждения. Рассмотрев одни из самых распространенных и популярных интерактивных форматов обучения, следует провести оценку их эффективности. Для оценки был придуман метод «ППР», имеющий расшифровку «Продукт, Процесс, Рефлексия». Данный метод является комплексным подходом, который выходит за рамки традиционных тестов и учитывает развитие компетенций у обучающихся, а также позволяет оценить эффективность практически любого интерактивного формата с разных сторон, используя как объективные, так и субъективные данные.

Компонент 1 – оценка продукта (когнитивная и практическая эффективность). Этот компонент оценивает конечный результат деятельности обучающегося или группы. В таблице 1 можно увидеть, как и по каким критериям проводится оценивание.

Таблица 1

Критерии оценки когнитивной и практической эффективности

Критерий оценки	Что оценивается	Как оценивается	Рубрикатор
Качество решения	Глубина анализа проблемы, логичность и обоснованность предложенного решения, оригинальность созданного продукта	Во время презентации своего продукта, преподаватель сверяет насколько готовый продукт соответствует поставленным задачам	Оценочная шкала, имеющая 4 уровня: отлично, хорошо, удовлетворительно, недостаточно
Предметные знания	Применение теоретических знаний, полученных в ходе интерактивного формата, для решения практической задачи	Преподаватель анализирует и оценивает научную нагрузку продукта (наличие терминов, полного раскрытия темы, использованные научные материалы и др.)	Оценочная шкала, имеющая 4 уровня: отлично, хорошо, удовлетворительно, недостаточно
Коммуникативная эффективность	Четкость, структурированность и убедительность презентации конечного результата	Преподаватель оценивает преподнесение готового продукта, его «внешний вид» и выступление перед группой	Оценочная шкала, имеющая 4 уровня: отлично, хорошо, удовлетворительно, недостаточно

Компонент 2 – оценка процесса (социальная и командная эффективность). Этот компонент оценивает взаимодействие участников, их вклад и поведение во время работы над задачей (Таблица 2).

Таблица 2

Критерии оценки социальной и командной эффективности

Критерий оценки	Что оценивается	Как оценивается	Рубрикатор
Активность и вовлеченность	Участие в дискуссиях, внесение предложений, соблюдение сроков, инициативность	Создание чек-листов активности, по которым будет происходить оценка вовлеченности каждого из участников	Чек-листы, где преподаватель ставит + каждому участнику/группе за их активность во время проведения интерактива
Командное взаимодействие	Умение слушать, конструктивно критиковать, распределять роли, разрешать конфликты	Каждый участник анонимно оценивает вклад и эффективность работы своих товарищей по группе	Участники на листочках оценивают работы друг друга по 10-ти бальной шкале
Принятие решений	Способность группы приходить к консенсусу, обосновывать выбор стратегии, гибкость в изменении подходов	Протокол процесса (краткий отчет группы о том, как принимались ключевые решения)	Создание протокола каждым участником/группой с несколькими пунктами о своей работе

Компонент 3 – оценка рефлексии (метакогнитивная эффективность). Этот компонент оценивает осознание обучающимся своего опыта, ошибок и приобретенных навыков. Рефлексия является ключевым показателем эффективности интерактивного формата, так как демонстрирует способность к самообучению.

Таблица 3

Критерии оценки метакогнитивной эффективности

Критерий оценки	Что оценивается	Как оценивается	Рубрикатор
Глубина самоанализа	Осознание собственных сильных и слабых сторон, допущенных ошибок и причин их возникновения	С помощью рефлексивного эссе (письменный отчет, где студент анализирует свой вклад и процесс работы)	Оценка написанного эссе (оценочная шкала, имеющая 4 уровня: отлично, хорошо, удовлетворительно, недостаточно)
Осознание приобретенных навыков	Четкое формулирование того, какие именно компетенции были развиты в ходе формата	Рефлексивное эссе или устное собеседование	Преподаватель оценивает по системе «зачет/незачет»
Перенос опыта	Способность применить полученный опыт в новой, не связанной напрямую ситуации	Заключительный вопрос в рефлексивном отчете	Преподавателем выносится конечная оценка за выполненную работу

Выводы. Анализ эффективности интерактивных форматов обучения, проведенный в данной статье, демонстрирует, что их применение позволяет достичь более высоких образовательных результатов по сравнению с традиционными пассивными методами. Интерактивные форматы, такие как кейс-метод, метод проектов, деловые/ролевые игры и дискуссии/дебаты, способствуют развитию не только предметных знаний, но и ключевых компетенций, таких как критическое мышление, навыки решения проблем, командная работа, коммуникативная компетентность и самостоятельность.

Однако эффективность этих форматов напрямую зависит от качества их разработки, квалификации преподавателя-

модератора и, что особенно важно, от адекватности применяемых методов оценки. Традиционные методы, ориентированные преимущественно на когнитивный компонент, оказываются недостаточными для полной оценки многогранного влияния интерактивного обучения.

Литература:

1. Андреев, А.А. Дистанционное обучение: сущность, технология, организация / А.А. Андреев, В.И. Солдаткин. – М.: МЭСИ, 1999. – 196 с.
2. Вербицкий, А.А. Теория и технологии контекстного образования / А.А. Вербицкий. – М.: МПГУ, 2017. – 268 с.
3. Ефимова, Г.З. Оценка образовательных результатов студентов в условиях компетентностного подхода / Г.З. Ефимова // Высшее образование в России. – 2017. – № 10. – С. 80-87
4. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011. – 223 с.
5. Иванов, Д.А. Компетентностный подход в образовании: проблемы, понятия, инструментарий / Д.А. Иванов. – М.: АПКиППРО, 2014. – 32 с.
6. Ильина, И.Ю. Наука VS преподавание: поиск баланса в профессиональной деятельности преподавателей вузов / И.Ю. Ильина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – 1 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-3-1
7. Казанская, О.В. Оценка эффективности применения интерактивных образовательных технологий в вузе / О.В. Казанская // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2019. – № 4. – С. 162-171
8. Кларин, М.В. Инновации в мировой педагогике: изучение, обобщение и использование опыта / М.В. Кларин. – Рига: Эксперимент, 1995. – 176 с.
9. Кроуфорд, А. Технологии формирования критического мышления учащихся / А. Кроуфорд, В. Саул, С. Мэтьюз, Д. Макинстер. – М.: Плеяды, 2006. – 220 с.
10. Маслова, В.В. Игровые технологии в образовательном процессе вуза: монография / В.В. Маслова. – Новосибирск: НГПУ, 2015. – 284 с.
11. Полат, Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка / Е.С. Полат // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10
12. Тевс, С.А. Оценка качества образовательного процесса в условиях применения активных и интерактивных методов обучения / С.А. Тевс // Вестник Томского государственного университета. Экономика. – 2012. – № 4. – С. 220-225
13. Филиппова, С.А. Кейс-метод как инструмент формирования компетенций студентов / С.А. Филиппова // Педагогика и психология образования. – 2018. – № 3. – С. 108-115

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Губарева Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет» Министерства просвещения России (г. Барнаул);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
физического воспитания Золотухина Инна Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет» Министерства просвещения России (г. Барнаул);
магистрант Мешкова Мария Олеговна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный педагогический университет» Министерства просвещения России (г. Барнаул)

ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА В РАМКАХ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ

Аннотация. Произведена оценка уровня сформированности исследовательских компетенций в ходе освоения практического модуля обучения на бакалавриате. В процессе прохождения производственной практики будущие спортивные педагоги выполняли дополнительные исследовательские задания. В разработке проекта исследовательского модуля для интеграции в практический модуль обучения были привлечены активные члены студенческого научного общества (СНО), кураторы СНО и научные наставники Алтайского государственного педагогического университета. Оценка результатов проводилась экспертами из числа научных наставников ВУЗа. В рамках выполнения исследовательских заданий будущим спортивным педагогам после изучения методического модуля производственной практики было предложено провести пилотное исследование по оценки сформированности здоровьесберегающих компонентов (гигиенического, социального и физкультурного) у подопечных. Данная деятельность осуществлялась для формирования общепрофессиональной компетенции, которая направлена на осуществление педагогической деятельности на основе специальных научных знаний. Исследовательские задания были представлены на конференции по защите отчетов практики и на городской научно-практической конференции «Молодежь Барнаулу» в г. Барнауле. Выявлена необходимость в дополнении производственной практики модулем заданий для формирования исследовательских компетенций, не нарушая общий объем её часов.

Ключевые слова: исследовательские компетенции, производственная практика, модуль, здоровьесбережение, исследовательская деятельность, спортивный педагог.

Annotation. An assessment was made of the development of research competencies during the practical module of the bachelor's degree program. During their internship, future sports teachers completed additional research assignments. Active members of the Student Scientific Society (SSS), SSS curators, and research mentors from Altai State Pedagogical University were involved in developing the research module for integration into the practical module. The results were evaluated by experts from among the university's research mentors. As part of the research assignments, after completing the methodological module of the internship, future sports teachers were asked to conduct a pilot study to assess the development of health-preserving components (hygiene, social, and physical education) in their students. This activity was carried out to develop general professional competencies aimed at implementing pedagogical activities based on specialized scientific knowledge. The research assignments were presented at a conference to defend internship reports and at the city scientific and practical conference "Youth of Barnaul" in Barnaul. A need was identified for supplementing the internship with a module of assignments to develop research competencies without compromising the overall number of hours.

Key words. research competencies, internship, module, health promotion, research activity, sports teacher.

Введение. В настоящее время особенно актуальным направлением профессиональной деятельности будущих спортивных педагогов, по мнению многих исследователей, является развитие исследовательских компетенций выпускников вузов [2, С. 54; 6, С. 120]. Данное направление в высшем образовании имеет свою историю, эпохальных представителей науки, научные школы и т.д. Обеспечение преемственности научных знаний и исследовательского опыта позволяет данному процессу динамично развиваться и в настоящее время. Особой поддержкой, по мнению некоторых авторов, в современной высшей школе пользуются студенческие научные общества (СНО), организованные на базе не только фундаментальных научных школ, но и в развивающихся высших учебных заведениях [2, С. 54; 5, С. 99].

Наставничество и научные дискуссии, участие в научно-практических конференциях различного уровня, конгрессах, симпозиумах и т.д. позволяет наполнить молодым ученым свой научный опыт новыми методами, технологиями организации исследований на современном этапе развития науки [1, С. 144; 2, С. 54; 6, С. 120].

Однако проблема современной высшей школы, по нашему мнению, состоит в поиске направлений для регулярного обновления и оптимизации данного процесса в связи с его динамичностью. Перед педагогами, выступающими в роли научных наставников, постоянно ставятся задачи по усовершенствованию образовательного процесса не только в рамках теоретических модулей, но и в практической деятельности. В связи с вышесказанным целью нашего исследования было интегрировать исследовательский модуль в программу «производственной практики: педагогическая практика – физическая культура» которая разработана и реализуется в Алтайском государственном педагогическом университете на базе Института физической культуры и спорта на 3 курсе (6 семестр) для студентов, обучающихся по специальности 44.03.05 Педагогическое образование: профиль физическая культура. При анализе научно-методической литературы интеграция исследовательской деятельности в практическом направлении обучения бакалавров раскрыта недостаточно [3, С. 93; 7, С. 221].

Изложение основного материала статьи. В представленном исследовании обоснован процесс интеграции теоретической, практической и исследовательской деятельности будущих спортивных педагогов на выездной практике. Данный процесс наполнит компетентностный подход в высшем образовании и расширит профессиональные возможности выпускников спортивного вуза через развитие исследовательских компетенций. В Федеральном образовательном стандарте высшего образования для педагогических направлений есть общепрофессиональная компетенция (ОПК – 8), в рамках которой может быть использован разработанный исследовательский модуль в пределах производственной практики и нарушит общей структуры уже имеющихся программ практик [2, С. 54; 5, С. 100; 7, С. 224; 11, С. 44].

Методы и организация исследования. 1. Анализ и синтез информации из научной и педагогической литературы. 2. Опрос. 3. Педагогический мониторинг. 6. Метод статистической обработки результатов.

Организация исследования. Исследование проводилось в ФГБОУ ВО Алтайском государственном педагогическом университете и в Муниципальном бюджетном дошкольном образовательном учреждении «Детский сада №236» в городе Барнауле с 2021 по 2025 год. В исследовании приняли участие: 10 студентов третьего курса, обучающихся по специальностям «Физическая культура» в возрасте от 19-20 лет; кураторы СНО ИФКиС (3 человека из числа профессорско-преподавательского состава университета); 2 руководителя производственной практики (один представитель вуза и один представитель базы практики) и 14 детей старшего дошкольного возраста (дети 5-6 лет) – дошкольники.

Констатирующий этап исследования проходил в два этапа: на первом этапе была проведена оценка уровня сформированности исследовательской компетенции обучающихся, которые по мнению научных наставников являются весомыми на пути профессионального мастерства и сформулированы её ключевые параметры: 1) целеполагание; 2) мотивация; 3) самоорганизация; 4) публикационная активность; 5) участие в научно-практических конференциях. Информация по данному исследованию имеется в наших предыдущих публикациях [4, С. 168]. Мониторинг данных параметров проводился до и после прохождения производственной практики.

На втором этапе был сформирован исследовательский модуль, планируемый к реализации в рамках производственной практики (выездная) в МБДОУ «Детский сад № 236». В рамках разработанного модуля студентам был предоставлен шаблон отчета о реализации исследовательского модуля, который состоит из: а) образца первичного протокола проведенного исследования (Табл. 1); б) инструкции о внесении данных в программу Excel – Microsoft 365 и статистической обработки полученных результатов; образец таблицы для предоставления обработанных данных в Word- Microsoft 365; в) пример оформления статьи для публикации, г) правила и пример оформления списка используемых источников литературы; д) пример доклада и его мультимедийного сопровождения. Материалы в пункте «в», «г» и «д» предоставленные студентам разработаны по требованиям запланированной к участию практикантов в студенческой научно-практической конференции «Молодежь Барнаулу – 2025» (далее – Конференция) [9, С. 676] в рамках отчета о проделанной работе по результатам пройденной практики.

Таблица 1

Образец первичного протокола педагогического исследования

№	ФИО	Возраст	Параметры исследования			Уровень/ среднее значение
			№ 1	№ 2	№ 3	
1						
2						

Интеграция разработанного научно-исследовательского модуля реализована в программу производственной практики: педагогическая практика – физическая культура (выездная). Количество часов, отведенное на практику, согласно учебному плану подготовки составляет 216 из которых 126 часов отводится на самостоятельную работу студента. В рамках самостоятельной работы студент должен ознакомиться с документацией базы практики, разработать и составить несколько план-конспектов для проведения занятий и проведения контрольных нормативов по физической культуре с закрепленным за обучающимся контингентом. Ранее детальной информации для студентов о наполнении данного раздела в программе практики не было представлено, что вызывало у будущих спортивных педагогов определенные сложности в реализации своей практической деятельности.

В рамках установочной конференции, проведенной в организационном модуле производственной практики, студенты были ознакомлены с возрастными особенностями контингента, изучали научно-методическую литературу по проведению занятий физической культурой с данным возрастным контингентом (обзор источников также мог быть использован при

написании будущей статьи).

Перечень базы практик в Университете обширный от детских садов до колледжей. В нашем исследовании все практиканты в количестве 10 человек закреплены за детским садом (см. организация исследования).

На формирующем этапе исследования практикантам, будущим спортивные педагогам была поставлена проблема их исследования, которая заключалась в постановке вопроса о том, как и с помощью каких средств возможно педагогам дошкольного образовательного учреждения создать развивающую среду для полноценного использования игрового потенциала и сформировать здоровый образ жизни детей старшего школьного возраста.

Студентам были озвучены критерии здоровьесбережения дошкольников (гигиенический, социальный и физкультурный), которые лежат в основе формирования их здорового образа жизни [10, С. 40; 13, С. 102].

Практикантам было предложено проанализировать игровую деятельность своих подопечных по трем здоровьесберегающим компонентам и ранжировать умения и навыки по уровням сформированности от 1 до 3, где – 1 соответствовал низкому уровню сформированности компонентов, 2 – среднему и 3 – высокому, а также разделить выборку по половому признаку и дифференцировать показатели испытуемых на мальчиков и девочек. Далее практикантами был проведен подсчет в виде процентного распределения их ответов и присвоен уровень сформированности оцениваемых показателей (низкий, средний и высокий).

Описание и анализ полученных результатов обсуждался на бригадном часе, которые мы проводили регулярно с целью уточнения траектории поискового исследования, распределения обязанностей для взаимопомощи в процессе практической научной деятельности. Анализ результатов своих исследований все практиканты апробировали на запланированной научно-практической конференции. По мнению студентов, это не оценимый опыт, чтобы перенять от своих старших наставников багаж знаний, умений и навыков научно-исследовательской деятельности.

В рамках практики студентами проведен не только анализ игровой деятельности старших дошкольников, но и поисковый эксперимент, который заключался в реализации комплекса сюжетно-ролевых игр, разработанный на основе результатов анализа развития здоровьесберегающих компонентов. Игры в разработанном комплексе проводились в свободной форме (игры без правил, но с корректным участием педагога), направленных на развитие здоровьесберегающих компонентов, имеющий низкий и средний уровень сформированности по результатам исходного тестирования. Комплекс реализован в пределах производственной практики в группе дошкольников в течение 1 месяца. Дошкольники занимались по данному комплексу 3 раза в неделю по одному разу в первой половине дня.

Таблица 2

Пример тематического плана комплекса сюжетно-ролевых игр для формирования здорового образа жизни у старших дошкольников

№	Название игрового мероприятия	Направленность сюжетно-ролевой игры	Название сюжетно-ролевой игры	Дидактический материал
1	Чистюля	Гигиеническая направленность	Я проснулся Я пришел с улицы Мой обед	(игрушки, бытовая утварь)
3	Моя семья	Социальная направленность	В гости к бабушке В пиццерии	(мнемокарты, игрушки, бытовая утварь)
5	Едем отдыхать		Автобус Пикник на природе	(мнемокарты, тематические игрушки)
6	На зарядку становись	Физкультурная направленность	Я бодрый и задорный Надуваем воздушный шар	(мнемокарты, спортивный инвентарь)
8	Меткий стрелок		Дартс 10 из 10	(мнемокарты, спортивный инвентарь)

По результатам проведенного исследования будущие спортивные педагоги, которые выполнили все задания по исследовательскому модулю производственной практики в МБДОУ «Детский сад № 236» должны были представить полученные результаты в виде оформленной статьи (требования к оформлению «Положение о проведении научно-практической конференции «Молодежь Барнаулу – 2025 г»»). Данный продукт исследовательской деятельности также был основой для оформления доклада и его мультимедийного сопровождения, которые и представлены в рамках очного участия в Конференции. Итоговым и ключевым мероприятием данного разработанного модуля производственной практики и одним из параметром сформированности исследовательской деятельности обучающихся было выступление на ежегодной студенческой научно-практической конференции (очное участие). Все практиканты успешно справились с заданиями практики методической направленности и заданиями из авторского модуля по развитию исследовательских компетенций. Положительная динамика сформированности параметров исследовательской компетенции у будущих спортивных педагогов в процессе практической деятельности отражена на Рисунке 1.

Выводы. Анализ динамики ключевых параметров работы по исследовательскому модулю во время прохождения производственной практики позволил сделать утвердительный вывод об эффективности и успешной интеграции данного модуля в программу производственной практики: педагогическая практика – физическая культура (выездная), так как уровень параметров исследовательской деятельности на итоговом мониторинге отмечен как «высокий» по мнению всех экспертов.

Особенно важным по мнению экспертов является преемственность знаний на пути научного становления молодого ученого, передача знаний, умений от наставника к ученику. В данном контексте можно говорить о формировании фундамента научной школы, которая позволит студентам повысить свою конкурентоспособность на рынке труда, а также будет способствовать самореализации и саморазвитию на пути профессионального становления спортивного педагога.

Литература:

1. Андриенко, Е.В. Методологические и технологические проблемы современного педагогического образования / А.А. Веряев, А.Н. Дахин [и др.]. – Барнаул: Алт. гос. пед. ун-т, 2023. – 218 с.

2. Везетиу, Е.В. Проблема профессиональной направленности педагога / Е.В. Везетиу // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 68-2. – С. 53-55

3. Глузман, А.В. Основы создания теоретической модели педагогической деятельности на основе системно-целостного подхода / А.В. Глузман, А.А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-2. – С. 92-96
4. Губарева, Н.В. Педагого-психологическое сопровождение образовательного процесса студентов-инвалидов в процессе занятий адаптивной физической культурой / Н.В. Губарева, Е.М. Колпакова, М.О. Мешкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-2. – С. 167-169
5. Научно-педагогическая школа «Методология, теория и методика адаптивной физической культуры»: результаты работы и перспективы развития / С.П. Евсеев, О.Э. Евсеева, А.А. Шелехов, [и др.] // Научно-педагогические школы Университета. – 2022. – № 7. – С. 97-113
6. Инновационные педагогические технологии и стратегии в высшем профессиональном образовании / М.В. Берсенев, Ю.В. Богинская, Н.В. Горбунова [и др.]. – Симферополь: ООО «Изд-во Типография «Ариал», 2022. – 224 с.
7. Крайник, В.Л. Проектные технологии как средство формирования коммуникативной компетентности будущих учителей физической культуры / В.Л. Крайник, Т.А. Новикова // Актуальные вопросы физической культуры и спорта: материалы XXV Всероссийской конференции, посвящённой памяти профессора Ю.Т. Ревякина (Томск, 24-25 марта 2023 г.). – Томск: Изд-во ТГПУ, 2023. – С. 220-223
8. Лубышева, Л.И. Новые контуры развития высшего профессионального образования в сфере физической культуры и спорта / Л.И. Лубышева, С.И. Росенко // Теория и практика физической культуры. – 2024. – № 1. – С. 3-5
9. Молодежь – Барнаулу: материалы XXV городской научно-практической конференции молодых ученых, Барнаул, 01-30 ноября 2023 года. – Барнаул: ООО «Алком», 2024. – 1658 с.
10. Пак, Л.Г. Производственная практика как средство формирования деловой коммуникативной культуры студентов вузов / Л.Г. Пак // Инновации в образовании. – 2022. – № 9. – С. 35-44
11. Семенко, И.Е. Производственная практика как форма сопровождения студентов в процессе профессионального становления в условиях взаимодействия вуз-предприятие / И.Е. Семенко // Московский экономический журнал. – 2020. – № 2. – 44 с.
12. Софонова, В.А. Личность профессора Людмилы Григорьевны Харитоновой в истории Сибирского государственного университета физической культуры и спорта / В.А. Софонова, И.Ю. Горская // Вестник Сибирского государственного университета физической культуры и спорта. – 2025. – № 2(15). – С. 24-28
13. Тарасова, О.А. Учет индивидуально-типологических особенностей при проведении занятий физической культурой у обучающихся с ограниченными возможностями здоровья / О.А. Тарасова, Н.В. Губарева, Ю.А. Королькова, П.П. Сапрыкин // Глобальный научный потенциал. – 2023. – № 9(150). – С. 101-103

Педагогика

УДК 373.1

кандидат педагогических наук, доцент Гусевская Ольга Валерьяновна
Государственное бюджетное учреждение дополнительного профессионального образования Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования имени К.Д. Ушинского (г. Санкт-Петербург);
заместитель директора по учебно-воспитательной работе,
учитель истории и обществознания Макаренко Ирина Александровна
Государственное бюджетное общеобразовательное учреждение средняя общеобразовательная школа № 695 «Радуга» Пушкинского района Санкт-Петербурга (г. Санкт-Петербург)

ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНКУРСА «РИТОРИКИ СОВРЕМЕННОСТИ»: ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ И ОРИЕНТАЦИЯ В МИРЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОФЕССИЙ

Аннотация. В статье представлен научно-методический обзор конкурса ораторского мастерства «Риторики современности» для учащихся 9-11 классов. Авторы обобщают опыт, полученный за три года реализации конкурса. Анализируют развитие целеполагания и формата конкурса. Выделяют возникновение и естественный рост профориентационной составляющей. Детально анализируют содержательную компоненту конкурса, сфокусированную на дискуссионной теме «Стандартизация в гуманитарных науках». Подробно раскрывают методические аспекты подготовки участников и критерии оценивания. Характеризуют структуру конкурсной работы на каждом этапе состязания и определяют ее профориентационный потенциал. По мнению авторов, сам процесс подготовки и участие в конкурсе «Риторики современности» развивает у школьников умение ясно мыслить и убедительно говорить. А это является ключевым конкурентным преимуществом в процессе профессионального самоопределения и самореализации. Статья адресована педагогам-предметникам, педагогам-организаторам, методистам, педагогам дополнительного образования.

Ключевые слова: профессиональная ориентация, профессиональное самоопределение, конкурс, риторика, стандартизация, гуманитарные науки, научная дискуссия.

Annotation. The article provides a scientific and methodological overview of the "Rhetorics of Modernity" public speaking competition for students in grades 9-11. The authors summarize the experience gained over three years of the competition's implementation. They analyze the evolution of its objectives and format. The emergence and natural growth of a career guidance component are highlighted. The content component of the competition, focused on the debate topic "Standardization in the Humanities," is analyzed in detail. Methodological aspects of preparing participants and evaluation criteria are thoroughly explained. The structure of the competitive work at each stage of the contest is characterized, and its career guidance potential is defined. According to the authors, the very process of preparing for and participating in the "Rhetorics of Modernity" competition develops in schoolchildren the ability to think clearly and speak persuasively. This constitutes a key competitive advantage in the process of professional self-determination and self-realization. The article is addressed to subject teachers, educational organizers, methodologists, and teachers of additional education.

Key words: career guidance, professional self-determination, competition, rhetoric, standardization, humanities, scientific debate.

Введение. Современная система общего образования, ориентированная на реализацию Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС), акцентирует внимание на формировании у обучающихся универсальных учебных действий и метапредметных результатов. Среди них особое значение имеют коммуникативные компетенции, способность к публичному выступлению, ведению конструктивной дискуссии, аргументации своей позиции на основе достоверной информации. Эти навыки являются неотъемлемой частью функциональной грамотности, и ключевыми для успешной социализации и профессионального самоопределения выпускника школы [5; 6].

Вместе с тем, в эпоху цифровизации и глобализации, возрастает потребность в осмысленном и критическом отношении

к информации, особенно в гуманитарной сфере, где сталкиваются различные идеи, ценности и интерпретации. Дискуссии о стандартах – языковых, исторических, культурных – лежат в основе формирования общественного сознания [3, С. 165]. Таким образом, возникает потребность в поиске и апробации педагогических инструментов, которые бы синтезировали развитие риторического мастерства с глубоким содержательным анализом актуальных междисциплинарных проблем с выходом в пространство профессионального самоопределения [1; 2; 4].

Изложение основного материала статьи. На наш взгляд, конкурс ораторского мастерства «Риторики современности», имеет соответствующий потенциал. «Риторики современности» был спроектирован творческим коллективом учителей ГБОУ школа № 695 «Радуга» Пушкинского района Санкт-Петербурга и впервые проведен в 2022-2023 учебном году. Ежегодно в конкурсе принимают участие более двухсот старшеклассников общеобразовательных школ Пушкинского района Санкт-Петербурга. В перспективе сделать конкурс региональным.

На момент старта была реализована идея освобождения процесса обучения риторике от узких рамок техники речи и переход в область содержательной, научно-обоснованной дискуссии на стыке гуманитарных и естественных наук. Спустя три года конкурс выступает уже в роли симулятора профессиональной деятельности, позволяя участникам «примерить» на себя роль специалистов из различных областей, для которых ясное мышление и убедительная речь являются рабочими инструментами.

Вместе с тем, в актуальный период своего развития конкурс сохраняет исходную идею – быть пространством для выявления и поддержки одаренных детей, способствовать реализации интеллектуального и творческого потенциала старшеклассников. Он замысливался не как соревнование обучающихся в декламации, а как площадка для интеллектуального диалога, где ораторское искусство служит средством донесения продуманной, аргументированной позиции. Среди образовательных направлений конкурса можно выделить три магистральных:

1. Развитие метапредметных компетенций: формирование навыков самостоятельной исследовательской работы, критического анализа информации, построения логических устных и письменных высказываний, эффективной публичной коммуникации.
2. Стимулирование научно-исследовательского интереса: мотивация учащихся к глубокому изучению сложных социально-гуманитарных и естественнонаучных тем, выходящих за рамки школьной программы и способствующих профессиональному самоопределению.
3. Формирование гражданской и мировоззренческой позиции: воспитание способности к взвешенной оценке современных социокультурных и научно-технических процессов, осознание личной ответственности за речевые практики и понимание этических дилемм научного прогресса.

Постепенно были сформулированы и остаются устойчивыми следующие задачи, которые решаются в процессе подготовки к конкурсу и его непосредственной реализации:

1. Способствовать углубленному пониманию феномена стандартизации в различных сферах знания.
2. Развивать умение формулировать тезис, подбирать релевантные и достоверные аргументы (статистические, фактологические, ссылки на авторитетные источники), строить контраргументацию.
3. Совершенствовать навыки ораторского мастерства: владение голосом (дикция, интонация, темп), мимикой и жестами, управление вниманием аудитории, работа с вопросами.
4. Обучать основам медиаграмотности: создание качественного видеоконтента (звук, изображение, монтаж).

Ключевая тема конкурса сознательно выбрана полемичной и многогранной. «Стандартизация в гуманитарных науках» – это область напряжения между необходимостью унификации (для обеспечения ясности, воспроизводимости, системности) и уникальностью гуманитарного знания, связанного с интерпретацией, ценностями и культурным контекстом.

Конкретизация темы происходит через три предлагаемых направления (подтемы), которые участники самостоятельно выбирают для своего выступления.

Выбор конкурсантом направления «Влияние изменения языковых стандартов на качество речи: за и против» требует исследовать динамику языковой нормы. Например, «За» стандартизацию: обеспечение единого образовательного и коммуникативного пространства, сохранение языковой культуры, противодействие энтропии языка. «Против» излишней жесткой стандартизации: естественная эволюция языка, возникновение новых стилистических средств (интернет-коммуникация), проблема пуризма и языковой дискриминации. Участники могут апеллировать к истории реформ языка (орфографическая реформа 1918 г.), современным спорам вокруг словарей, содержащих разговорную и жаргонную лексику, проблеме заимствований. Разработка данного тематического направления отражает межпредметные связи: русский язык, лингвистика, культурология, социология.

Не менее интересное, на наш взгляд, направление «Демографический переход: тенденция отдельных стран или закономерность развития?». Тема вводит конкурсантов в область демографии и глобальных процессов. Участники могут обсуждать универсальность теории демографического перехода, анализировать особенности его протекания в разных регионах мира (Европа, Африка, Азия), связывать демографические тренды с экономическими моделями, культурными установками и государственной политикой. Ключевой вопрос: является ли переход к низкой рождаемости и старению населения неизбежным «стандартом» развития для всех обществ? В образовательном контексте ярко выражены межпредметные связи: география, экономика, обществознание, история, математика (работа со статистикой).

Третье тематическое направление «Современная генетика и генетические технологии, их влияние на будущее человечества» поднимает вопросы стандартизации на биологическом и этическом уровнях. Речь может идти о генетическом редактировании, генной терапии, перспективах «стандартизации» здоровья или даже внешности человека. Участники должны рассмотреть не только научные прорывы, но и этические дилеммы (евгеника, неравенство в доступе к технологиям, редактирование зародышевой линии), правовые аспекты. Выступление может быть построено вокруг дилеммы между борьбой с наследственными заболеваниями и рисками непредсказуемых последствий. Тема выстраивает межпредметные связи: биология, химия, обществознание, основы права, философия.

Трехлетняя апробация конкурса постепенно позволила разработать четкую систему организационных усилий, выработать методику подготовки и проведения конкурса.

Конкурс проводится в два тура. Первый тур (заочный) предполагает, что участники (учащиеся 9-11 классов) самостоятельно или под руководством педагога-консультанта выбирают одну из трех предложенных тем, проводят исследование: изучают литературу (научно-популярную, учебную, актуальные публикации в авторитетных СМИ), собирают данные, формируют собственную позицию. Далее готовят текст выступления продолжительностью не более 5-7 минут. Выступление должно подчиняться четкой структуре: вступление (привлечение внимания, формулировка тезиса), основная часть (аргументы и контраргументы с примерами), заключение (выводы, усиление основной идеи).

В соответствии с правилами первого тура, конкурсанты записывают видеоролик своего выступления. Требования к видео: статичная или плавно движущаяся камера, хорошее качество звука, нейтральный фон, говорящий в кадре (по пояс или крупнее). Акцент делается на содержании и мастерстве выступления, а не на сложном монтаже. После того, как

конкурсный материал (видеоролик) поступает в оргкомитет, с ним работает компетентное жюри.

В связи с тем, что конкурс предполагает создание среды для профессионального самоопределения участников, в жюри обязательно привлекают экспертов-практиков. Среди них, ученые и педагоги, действующие журналисты, юристы, аналитики, специалисты по биоэтике из научных институтов, представители медиасферы. Их обратная связь будет не только методической, но и профессионально ориентированной.

В процессе оценивания работ первого тура эксперты используют критерии, которые дорабатываются и конкретизируются ежегодно.

Критерий «содержательность и глубина» предполагает обоснование актуальности темы, научную достоверность, логичность построения, оригинальность идеи**.** Критерий **«**аргументация» характеризуется силой и убедительностью аргументов, использованием фактов, статистики, цитат, учетом контраргументов. Критерий «ораторское мастерство» позволяет оценить культуру речи (грамотность, дикция), интонационное богатство, контакт с аудиторией (через камеру), использование пауз, мимики и жестов.

Такой критерий как «структура и композиция» требует от конкурсантов соблюдения регламента, четкость вступления и заключения. Также жюри оценивает «техническое качество работы». А именно, соответствие требованиям к видеозаписи.

По итогам оценки жюри определяются финалисты, прошедшие во второй тур.

Второй тур проводится очно в формате публичного выступления перед живой аудиторией и жюри. Финалисты выступают с тем же текстом (допускается незначительная корректировка). После выступления следует раунд вопросов от жюри и зрителей (3-5 минут), что позволяет оценить спонтанность мышления, эрудицию и умение вести диалог. Для оценивания выступлений конкурсантов второго тура вводятся дополнительные критерии. Жюри оценивают способность к импровизации. То есть быстроту реакции, глубину и аргументированность ответов, уважение к оппоненту. А также умение конкурсанта удерживать внимание, реагировать на настроение зала (владение аудиторией).

Безусловно, успех ученика во многом зависит от грамотного педагогического сопровождения. Система конкурсной работы выстраивалась постепенно. Обобщение полученного опыта позволило подготовить рекомендации для педагогов-наставников, которые сопровождают, готовят участников. Среди важных подсказок для педагогов выделим следующие в соответствии с логикой подготовки к состязанию:

– на этапе выбора темы важно помочь ученику соотнести тему с его интересами и имеющимися знаниями;

– на исследовательском этапе необходимо научить работать с источниками: отличать научные статьи от публицистики, проверять достоверность данных, правильно оформлять ссылки; рекомендовать базы данных, научно-популярные ресурсы, аккредитованные учебные пособия;

– на этапе написания текста полезно вместе с учеником отработать структуру выступления: показать приемы привлечения внимания («риторический вопрос», провокационное утверждение, яркий пример); помочь выстроить логическую цепочку «тезис-аргумент-иллюстрация-вывод»;

– на этапе репетиции важно обращать внимание не только на слова, но и на невербальные компоненты; записать пробное видео, провести «общественные слушания» в классе для получения обратной связи;

– на этапе подготовки к очному туру очень важно провести тренировочные сессии с вопросами, научить тактикам ведения дискуссии.

Подробный анализ целеполагания, структуры и содержания конкурса «Риторики современности» для учащихся 9-11 классов позволяет обоснованно заявить, что участие в конкурсе представляет собой комплексную профессиональную пробу для целого ряда современных профессий. Например, ученый-исследователь (гуманитарий или естественник). Действительно, участник проходит все этапы научной деятельности: постановка проблемы (выбор аспекта темы), исследование литературы, анализ данных, формулирование гипотезы (тезиса), защита своей позиции перед условным «научным сообществом» (жюри и аудитория) и ответы на вопросы. Это прямая модель защиты исследовательского проекта или презентации доклада на конференции.

Выступление конкурсанта правомерно рассматривать как аналитический brief или публичный экспертный комментарий. Умение структурировать сложную информацию, выделять ключевые тренды, оценивать «за» и «против», прогнозировать последствия – ключевые навыки для аналитика в think tank, консалтинговом агентстве или общественной организации.

В связи с тем, что тема стандартизации напрямую связана с вопросами законодательного регулирования (языковой политики, биоэтического права), участник «примеряет» профессии «юрист», «адвокат», «правозащитник». Конкурс требует построения аргументации, работы с доказательной базой, предвосхищения и парирования контраргументов, что является сутью судебных прений.

В процессе подготовки конкурсного видеоматериала участник под руководством наставника учится создавать яркий, запоминающийся медиатекст, адаптировать сложный контент для восприятия широкой аудиторией, работать с камерой. Это базовые навыки для работы в современных медиа, в пресс-службах государственных и коммерческих структур, в сфере политических технологий. Профессии: «журналист», «медиаменеджер», «спичрайтер».

Ключевая тема конкурса требует обсуждения стандартизации в гуманитарных науках. То есть основ государственной политики в сферах образования, культуры, науки, здравоохранения. Соответственно конкурсная среда развивает навыки лоббирования и продвижения идей на публичном поле.

Для усиления действенности профориентационной функции конкурса «Риторики современности» в текущем учебном году в его структуру были введены дополнительные элементы. Организаторы конкурса провели для ребят профориентационные мастер-классы между турами. А для финалистов организовали онлайн-встречи с представителями профессий, связанных с темами конкурса: метрологом, демографом, генетиком-консультантом и научным журналистом.

Мы считаем, что такой подход, позволил сделать профессии для учеников более «осязаемыми». Кроме того, на этапе рефлексии для финалистов добавили в анкету вопросы: «Какая профессия, на твой взгляд, наиболее близка к роли, которую ты исполнял, готовя выступление?» и «Какие профессиональные навыки тебе удалось в себе развить в ходе подготовки?». На наш взгляд, это закрепит профориентационный опыт конкурсантов.

Выводы. Таким образом, конкурс «Риторики современности» в ходе реализации трансформировался из соревнования по ораторскому искусству в многофункциональную образовательно-профориентационную платформу. В настоящий момент он позволяет старшекласснику не просто продемонстрировать эрудицию, но и прожить опыт профессиональной деятельности в сферах, требующих высокой интеллектуальной ответственности и коммуникативной компетентности.

Представленный опыт является универсальной, воспроизводимой методической разработкой, которая может быть адаптирована и внедрена в других образовательных организациях.

Литература:

1. Гумницкая, А.С. Мультимодальная профориентация старших школьников: осознание уникальности пути профессионального становления с помощью трансформационной игры «Квантовый скачок» / А.С. Гумницкая //

Эффективные практики профориентационной работы в образовательных организациях: Сборник материалов III Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Якутск, 16 февраля 2024 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. – С. 60-63

2. Гусевская, О.В. Участие студентов в организации Интеллектуальных соревнований школьников «Школа и общество» как компонент учебно-профессиональной подготовки будущих учителей / О.В. Гусевская // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2020. – № 2. – С. 16-23

3. Келле, В.Ж. Точное и неточное в социально-гуманитарном знании. В.А. Смирнов как методолог / В.Ж. Келле // Философия науки. – 1998. – № 1. – С. 161-168

4. Пономарев, Т.А. Профориентация школьников старших классов: проблемы и их решение / Т.А. Пономарев, Д.Н. Девятловский // Актуальные проблемы психологии труда: теория и практика: Материалы VIII Международной научно-практической конференции, Красноярск, 22 ноября 2024 года. – Красноярск: Сибирский государственный университет науки и технологий им. акад. М.Ф. Решетнева, 2024. – С. 77-81

5. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования» (Зарегистрирован 05.07.2021 № 64101). – URL: https://edsoo.ru/Normativnie_dokumenti.htm (дата обращения: 01.12.2025)

6. Приказ Минобрнауки России от 17 мая 2012 г. № 413 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования» (Зарегистрирован 07.06.2012 г. № 24480). – URL: https://edsoo.ru/normativnye-dokumenty / (дата обращения: 12.12.2025)

УДК 378

аспирант Дадашова Елена Антониовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск);
доктор педагогических наук, профессор Савва Любовь Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Магнитогорский государственный технический университет имени Г.И. Носова» (г. Магнитогорск)

БИНАРНЫЙ УРОК КАК ИНСТРУМЕНТ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА

Аннотация. Процесс формирования образовательной самостоятельности студентов колледжей в период их профессиональной подготовки в настоящее время требует более пристального внимания. Решая данную проблему, педагог вынужден совершенствовать свои приемы, методы и технологии. Актуальным инструментом сегодня становится бинарный урок. Объединяя знания нескольких дисциплин, бинарный урок позволяет применять компетентностный подход в обучении. Совместная подготовка к уроку и обмен опытом позволяет преподавателям повысить свою квалификацию. Практикоориентированность и профессиональная направленность компетентностного подхода позволяют вовлекать студентов активную деятельность на уроке. Бинарные уроки обладают практической направленностью и опираются на реальные профессиональные задачи. Коллективные формы организации деятельности студентов во время урока развивают у них коммуникабельность, как ключевую компетенцию будущего рабочего. Межпредметные связи позволяют формировать у студентов целостное представление о будущей профессиональной деятельности. В результате такого обучения у студентов формируется образовательная самостоятельность.

Ключевые слова: образовательная самостоятельность, студенты колледжа, бинарный урок, межпредметные связи, компетентностный подход, профессиональное обучение.

Annotation. The process of developing college students' educational independence during their professional training currently requires greater attention. Addressing this challenge requires teachers to refine their teaching methods, techniques, and technologies. The binary lesson is becoming a relevant tool today. By combining knowledge from multiple disciplines, the binary lesson enables a competency-based approach to teaching. Joint lesson preparation and shared experiences enable teachers to enhance their skills. The practice-oriented and professional focus of the competency-based approach allows students to be actively engaged in the classroom. Binary lessons are practical in nature and based on real-world professional tasks. Collective forms of organizing students' activities during lessons develop their communication skills, a key competency of future workers. Interdisciplinary connections allow students to develop a holistic understanding of their future professional activities. As a result of this type of learning, students develop educational independence.

Key words: educational independence, college students, binary lesson, interdisciplinary connections, competency-based approach, professional training.

Введение. В настоящее время накоплен существенный опыт в формировании и развитии самостоятельности учащихся разных возрастных категорий и в процессе обучения студентов колледжей, однако, внимание к образовательной самостоятельности студентов колледжей в период их профессиональной подготовки недостаточно уделяется. Для решения этой проблемы педагог системы среднего профессионального образования (СПО) постоянно совершенствует свою педагогическую технологию, наделяя ее актуальным инструментарием, меняя принципы и подходы к обучению студентов. Так, одной из эффективных форм организации обучения является бинарный урок.

Изложение основного материала статьи. Система среднего профессионального образования основывается на идеях компетентностного подхода в формировании у будущих выпускников компетенций, характеризующих степень их готовности к профессиональной деятельности. Компетентностным является подход, в основе которого находятся результаты образования и способность человека к самостоятельным действиям в нестандартных ситуациях, умение искать необходимую информацию и создавать новую [1].

Бинарный урок выступает мощным инструментом компетентностного подхода в системе среднего профессионального образования: объединяя несколько дисциплин, он создает межпредметные связи, моделирует реальные рабочие ситуации и развивает у студентов самостоятельность, способность применять знания на практике, критическое мышление и умение работать в команде. В итоге формируются профессиональные компетенции и образовательная самостоятельность. Такой подход переводит обучение от простого усвоения информации к её практическому применению в ходе решения комплексных задач, подготавливая будущих специалистов к реальным вызовам [4].

Реализация компетентностного подхода в рамках бинарного урока позволяет интегрировать знания нескольких

дисциплин (например, информационная безопасность и финансовый менеджмент, профессиональный модуль специальности и предпринимательство, математика и информационные технологии, управление персоналом и психология), демонстрирует взаимосвязь наук и актуальность междисциплинарного подхода как основы компетентности.

Кроме того, бинарные уроки обладают практической направленностью, так как занятия часто опираются на реальные профессиональные задачи, кейсы и проекты, где студенты не только воспроизводят теорию, но и применяют её для решения определенной проблемы профессиональной деятельности. При этом происходит развитие универсальных компетенций посредством активного использования интерактивных технологий, таких как дискуссии, дебаты, групповая работа, что, в свою очередь, способствует развитию коммуникации, критического мышления и способности работать в команде, как ключевых универсальных компетенций. Происходит формирование самостоятельности студентов, поскольку, они становятся активными участниками процесса, учатся находить информацию, анализировать её, принимать решения и презентовать результаты, что составляет суть образовательной самостоятельности [5].

Формирование образовательной самостоятельности студентов обеспечивается их мотивацией, саморегуляцией и рефлексией, так как практическая применимость знаний повышает мотивацию студентов к самообучению, они учатся планировать работу, распределять время и контролировать ход достижения целей, после бинарного урока студенты лучше осознают свои сильные и слабые стороны в применении знаний, что стимулирует дальнейшее развитие. Таким образом, бинарный урок переводит обучение в СПО от репродуктивного к продуктивному, формируя не просто сумму знаний, а способность эффективно применять их в будущей профессии [2].

Бинарный урок, как правило, имеет определенную структуру:

1) Вводная часть (вовлечение и мотивация):

– преподаватель кратко формулирует проблему и цель урока;

– студенты сами формулируют гипотезы или вопросы для исследования.

2) Практическая часть (исследование, реализация практических навыков, представление результатов и подведение итогов):

– преподаватель организует последовательный процесс участия студентов в решении поставленной задачи;

– преподаватель обеспечивает студентов инструкциями и алгоритмами с целью обеспечения нужного направления работы студентов над проблемой;

– студенты работают над задачами в парах или малых группах, выбирают источники информации, проводят анализ данных;

– применяют критическое мышление: сравнивают альтернативы, оценивают надёжность источников, проверяют выводы;

– каждая группа презентует свои результаты, обоснования и возможные решения;

– организуется педагогическая обратная связь и обмен мнениями между студентами.

Рефлексия и коррекция (оценивание и самооценивание):

– студенты фиксируют, что удалось, какие навыки улучшились, какие трудности возникли;

– планируют дальнейшие шаги по развитию компетенций.

Технология бинарного урока опирается на ряд ключевых методологических подходов, главным из которых является компетентностный подход, так как урок сконструирован вокруг активной деятельности студентов через проблемный метод. Компетентностный подход обеспечивает практическую направленность (содержание таких уроков отражает профессиональную составляющую), междисциплинарность (комплексное усвоение знаний), субъектность студента (передача педагогом инициативы в организации своей деятельности студенту, превращение его в активного субъекта), развитие образовательной самостоятельности и гибкости у студентов (готовность к постоянному самообразованию и адаптации к изменениям).

В процессе бинарного урока преподаватели могут использовать различные методы обучения. Словесные методы, такие как беседа, опрос и объяснение необходимы для того, чтобы установить контакт с аудиторией, создать благожелательную атмосферу, вовлечь студентов в решение проблемной ситуации, активизировать их внимание и деятельность, заинтересовать темой. Наглядные методы, такие как иллюстрации (схемы, рисунки, таблицы) могут быть использованы для качественного восприятия студентами информации урока. Практические методы, такие как практическая работа и решение задач могут быть использованы для изучения способов расчета и анализа различных показателей, а также получения практических навыков. Проблемный метод (создание проблемной ситуации) может быть использован для постановки проблемы и поиска ее решения, что вовлечет студентов в процесс выполнения практической работы и повысит их познавательный интерес к теме урока.

Педагогическая практика обеспечивается обменом опытом между преподавателями из разных циклов дисциплин, которые проводят занятия в одних и тех же студенческих группах. Обмен опытом занимает важное место в повышении квалификации и приносит значительную пользу благодаря сотрудничеству преподавателей, читающих разные дисциплины и модули одной специальности. Бинарный урок выступает как особый инструмент педагогической деятельности, способный объединить усилия педагогов. Организуя бинарные уроки, преподаватели реализуют межпредметные и метапредметные связи, внедряют и объединяют разнообразные приёмы и методы обучения, учатся друг у друга, перенимают идеи и совершенствуют свои знания, пополняя педагогический опыт. Совместная разработка технологической карты и хода урока переносит каждого педагога в новую для него предметную область. Погружаясь в новые термины, понятия, формулы и процессы, педагоги получают новые знания и реализуют межпредметное взаимодействие. Учебные дисциплины и модули в определённой мере начинают помогать друг другу. В рамках последовательности межпредметных связей скрыты значительные резервы дальнейшего совершенствования учебно-воспитательного процесса.

Межпредметным взаимодействием преподавателей колледжа является скоординированная работа по установлению связей между различными дисциплинами с целью формирования целостной картины мира у студентов, развития у них системное мышление и профессиональны компетенций. Это достигается через общие темы, проекты, использование единых понятий, согласованность программ и совместную организацию учебных процессов, чтобы студенты видели, как знания применяются на практике и в реальной жизни. Развивая межпредметные и метапредметные связи, образовательная команда выстраивает системный подход к планированию. Совместная разработка образовательной карты позволяет определить ключевые понятия, универсальные умения и компетенции, которые проходят через несколько дисциплин. Такой подход способствует формированию глубокой связности знаний: студенты учатся видеть логику взаимосвязей между теоретическими концепциями и практическими задачами.

Роль преподавателя в таком подходе меняется: он становится модератором взаимодействия, координирует учебный процесс, помогает студентам выстраивать аргументацию и доказательственную базу, учится у коллег и обогащает собственную профессиональную практику новыми методами. Важной составляющей является культивация педагогической культуры обмена знаниями: регулярные методические встречи, творческие лаборатории, открытые уроки и совместные

анализы результатов.

Оценивание в межпредметном формате требует гибкости и комплексности. Включаются формирующее и итоговое оценивание, процессы самоконтроля учащихся, коллективная рефлексия, а также портфолио достижений, в котором фиксируются проекты, графики экспериментов, алгоритмы и решения задач. Важно обеспечить прозрачность критериев оценки и соответствие их целям межпредметной подготовки [3].

К потенциальным барьерам относятся перегрузка преподавателей дополнительной работой, различия в темпах и подходах, а также нехватка материально-технических ресурсов. Решения включают распределение ролей в команде, делегирование задач, использование адаптивного планирования, внедрение цифровых инструментов для совместной работы и поиск внешних партнерств (академических, промышленных, культурных организаций) для обогащения практик.

Выводы. Таким образом, основными стратегиями преподавателей при реализации межпредметных связей в рамках бинарного урока становятся:

– разработка интеграционных заданий (проекты, которые требуют использования теории и методов как минимум двух дисциплин);

– понятные ориентиры и критерии (подробно описано как развиваются междисциплинарные компетенции и как они оцениваются);

– поддержка цифровой грамотности (обучение студентов эффективно находить и синтезировать материалы из разных источников и форматов);

– моделирование примеров успеха (демонстрации кейсов, где интеграция дисциплин привела к качественным результатам);

– обратная связь на стадии выполнения (оперативная помощь в связи идеи между дисциплинами и переработке неудачных решений).

Эффективная подготовка студентов колледжа к профессионально- трудовой деятельности в условиях меняющегося общества и быстро развивающихся технологий обеспечивается через применение бинарных уроков и реализацию межпредметного взаимодействия в рамках компетентностного подхода к обучению. Бинарные уроки в колледже помогают формировать у студентов профессиональные и общепрофессиональные компетенции через совместное планирование и реализацию учебного материала двумя дисциплинами. Это усиливает перенос навыков в реальную практику, повышает мотивацию и качество подготовки, но требует продуманной организации и поддержки со стороны администрации и педагогов.

В итоге межпредметная и метапредметная работа формирует у студентов способность видеть целостность знаний, развивает критическое мышление, творческое решение задач и умение работать в команде. Это создает прочную основу для успешной адаптации к современным требованиям образования и жизни в быстро меняющемся мире. Такая подготовка студентов в колледже позволяет формировать и развивать у них образовательную самостоятельность.

Компетентностный подход позволяет формировать и развивать образовательную самостоятельность студентов колледжа за счет перехода от пассивного усвоения знаний к активному и управляемому обучению. В результате такого подхода растет уровень саморегулируемого обучения у студентов, увеличивается степень ответственности за результаты своей деятельности, проявляется гибкость и инициативность (обращение за дополнительными ресурсами и поиск альтернативных подходов), присутствует рефлексия, повышается уровень вовлеченности в учебный процесс (активное участие). Одним из наиболее эффективных инструментов компетентностного подхода применительно к профессиональной подготовке студентов колледжа, на наш взгляд, является метод бинарного урока, направленный на междисциплинарное взаимодействие и межпредметную связь, позволяющий формировать образовательную самостоятельность у обучающихся.

Литература:

1. Громова, С.Ф. Компетентностный подход в современном российском образовании. Формирование информационно-технологических компетенций обучающихся / С.Ф. Громова, Д.А. Осипченко; отв. ред. Д.А. Погонышев // Культура, наука, образование: проблемы и перспективы: материалы IX Междунар. науч.-практ. конф., Нижневартовск, 10 ноября 2021 года. – Нижневартовск: Нижневартовский гос. ун-т, 2021. – С. 486-494. – DOI 10.36906/KSP 2021/70. – EDN HSFDJZ

2. Дёрина, Н.В. Формирование культуры самоорганизации студентов технического вуза: аксиологический подход / Н.В. Дёрина, А.Д. Николаева // Гуманитарно-педагогические исследования. – 2024. – Т. 8. – № 4. – С. 15-20

3. Межпредметные связи естественно-математических дисциплин: пособие для учителей / под ред. В.Н. Федоровой. – Москва: Просвещение, 1980. – 207 с.

4. Фомичева, Н.В. Профессиональное самоопределение как механизм развития образовательной самостоятельности учащегося профильной школы / Н.В. Фомичева // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2023. – Т. 8. – № 2. – С. 147-153. – DOI 10.30853/ped20230020. – EDN USUBZK

5. Чудакова, А.Г. Преимущества интегрированных и бинарных уроков при изучении правовых дисциплин / А.Г. Чудакова // Образование. Карьера. Общество. – 2018. – № 3(58). – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/preimuschestva-integrirovannyh-i-binarnyh-urokov-pri-izuchenii-pravovyh-distsiplin (дата обращения: 20.12.2025)

Педагогика

УДК 378.4

кандидат филологических наук, доцент Евсеева Ольга Александровна
ФГКОУ ВО «Воронежский институт Министерства внутренних дел РФ» (г. Воронеж)

ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ

Аннотация. Настоящая работа посвящена важным аспектам обучения и подготовки кадров для правоохранительных органов. Основная задача исследования – проанализировать специфику развития профессиональной лексической подготовки у иностранных слушателей, проходящих обучение по специализированной программе для сотрудников ОВД. В статье рассматриваются методические подходы, способствующие результативному формированию лексических знаний, необходимых для профессиональной деятельности. Автором проведен обзор научных и методических источников по рассматриваемой проблеме. В результате анализа подчеркивается, что развитие профессиональной лексической компетенции у иностранных обучающихся при изучении русского языка как иностранного остается сложной и многоаспектной задачей в методике преподавания РКИ. В ходе работы уточнены критерии, индикаторы и градации уровня владения профессиональной лексикой иностранными слушателями, а также предложен набор упражнений, направленных на

формирование указанной компетенции в процессе изучения РКИ. На основе комплексного анализа представлена структурно-функциональная модель процесса формирования профессиональных навыков специалиста-инофона в рамках занятий по РКИ. В результате исследования выявлены факторы, оказывающие наибольшее влияние на успешное и качественное освоение нового материала на занятиях РКИ. Практическое значение данного исследования заключается в определении способов и инструментов для развития профессиональной лексической компетенции у инофонов. Результаты проведенного исследования могут быть внедрены в педагогическую практику преподавателей русского языка как иностранного в образовательных организациях системы МВД.

Ключевые слова: русский язык как иностранный; профессионально ориентированное обучение; профессиональные компетенции; приёмы работы с текстом; языковой барьер; методика преподавания русского языка как иностранного; мотивация; речь.

Annotation. This work is devoted to important aspects of training and personnel development for law enforcement agencies. The main objective of the study is to analyze the specifics of developing professional lexical training for foreign students who are studying under a specialized program for law enforcement officers. The article examines methodological approaches that contribute to the effective formation of lexical knowledge necessary for professional activities. The author provides a review of scientific and methodological sources on the subject. The analysis highlights that developing professional lexical competence among foreign students studying Russian as a foreign language remains a complex and multifaceted task in the methodology of teaching Russian as a foreign language. In the course of the work, the criteria, indicators, and gradations of the level of professional vocabulary proficiency of foreign students were specified, and a set of exercises aimed at developing this competence in the process of learning Russian as a foreign language was proposed. Based on a comprehensive analysis, a structural and functional model of the process of developing professional skills of a foreign-speaking specialist in the framework of Russian as a foreign language classes was presented. As a result of the study, the factors that have the greatest impact on the successful and high-quality acquisition of new material in Russian as a foreign language classes were identified. The practical significance of this study lies in identifying methods and tools for developing professional lexical competence in foreign-speaking students. The results of this study can be implemented in the teaching practice of Russian as a foreign language teachers in educational institutions of the Ministry of Internal Affairs.

Key words: Russian as a foreign language; professionally oriented training; professional competencies; methods of working with text; language barrier; methodology of teaching Russian as a foreign language; motivation; speech.

Введение. Развитие международных связей Российской Федерации и соответственно выполнение договоров подготовки специалистов для МВД стран СНГ, ОДКБ актуализируют решение комплекса проблем вузовской подготовки иностранных обучающихся. Важнейшим аспектом профессиональной подготовки иностранного слушателя является адекватное владение русским языком, так как обучение в российском ведомственном вузе происходит на русском языке.

Формирование системы компетенций (коммуникативных, предметно-профессиональных, лингвистических и др.), выработка умений и навыков коммуницирования «в профессионально ориентированных ситуациях является приоритетной целью подготовки иностранных сотрудников органов внутренних дел прежде всего на занятиях по русскому языку как иностранному» [3].

Успешное обучение по специальности предполагает, что слушатели-инофоны должны освоить не только грамматические категории русского языка, но и владеть стилистикой (прежде всего научным стилем, профессиональной терминологией), практиковать не только чтение и пересказ профессионально ориентированных текстов, но и уметь их продуцировать. Формирование профессиональной компетентности является необходимым условием подготовки конкурентоспособного специалиста.

Таким образом, русский язык как иностранный должен носить профессионально ориентированный характер, а языковое образование должно полностью соответствовать профессиональным потребностям обучающихся.

Изложение основного материала статьи. Педагогами-лингвистами отмечается, что изучение текстов по специальности способствует «языковой профессиональной социализации будущих специалистов, овладению русским языком как языком профессиональной сферы общения» [1]. В связи с этим актуализируются исследования, посвященные исследованию текста как дидактической единицы на занятиях (Т.В. Карих [4], Т.М. Дридзе [2], Е.А. Трушина [5] и др.).

Одним из актуальных определений текста в лингвистике является его трактовка как категории, которая показывает «язык в действии» [6], поскольку в данной интерпретации сложного понятия «текст» заложено его основное качество: формирование на занятии не искусственной, а совершенно естественной речевой среды. Текст предстаёт основным компонентом структуры учебника по русскому языку как иностранному, т.к. через него реализуются все цели обучения в их комплексе: коммуникативная, образовательная, развивающая, воспитательная. Следовательно, условиями, обусловливающими развивающую речевую среду для иностранных слушателей в первую очередь становится целенаправленный отбор текстов, что актуализирует проблему определения критериев отбора текстов и системы заданий для работы с ними. Особую роль играют тексты по специальности, именно они формируют будущего специалиста органов внутренних дел. Занятия, в основе которых – текст как высшая единица обучения, стимулируют интеллектуальную и речевую деятельность слушателей-инофонов, способствуют осуществлению личностно-профессионального подхода.

Применяя профессионально ориентированные тексты на занятиях, следует руководствоваться тем, что первоначально на занятия вводятся учебные тексты, т.е. специально составленные для иностранных слушателей для решения той или иной методической задачи. На следующем этапе обучения преподаватель предлагает для анализа адаптированные тексты (виды адаптации: опрощение, комментирование, перевод отдельных элементов текста на родной язык инофонов и т.д.). После того как учебные и адаптированные тексты освоены обучающимися, возможно переходить к аутентичным материалам.

Методическую сложность представляет определение критериев отбора текстов для профессионально ориентированного обучения: информативность, актуальность, доступность, тематическая (профессиональная) специфика, мультимодальность, методический потенциал.

Анализ профессионально ориентированных учебников и учебных пособий, появившихся в последнее десятилетие, выделил тенденцию к внедрению в процесс обучения узкоспециализированных текстов, что актуализирует решение противоречия между необходимостью привлечения на занятиях текстов аутентичных, а, следовательно, не всегда понятных обучающимся, с другой стороны, необходимостью ведения курса обучения, направленного на содержание реального общения специалистов. В связи с этим ключевым является необходимость учёта критерия доступности текста для понимания и усвоения.

Таким образом, в настоящее время текст получает признание как одна из важнейших дидактических лингвистических категорий, поскольку языковая система в процессе коммуникации реализуется не в изолированном предложении, а в текстах различного типа и назначения.

В связи с тем, что в основе профессионально ориентированного обучения РКИ в ведомственном вузе лежат тексты, возникла потребность в конструировании модели работы над профессионально ориентированными текстами.

Работа с текстами, ориентированными на профессиональную сферу, подразумевает несколько ключевых этапов:

1. Предварительные упражнения, направленные на предотвращение трудностей в понимании и восприятии специального текста. Это включает в себя задания по семантизации терминологии, развитие языковых навыков, повторение грамматических структур и уточнение целей при чтении.

2. Основная работа с текстом, в ходе которой осуществляется его чтение.

3. Заключительные упражнения, которые помогают проверить усвоение и понимание нового материала. Это могут быть задания на знание содержания, выделение основных понятий, составление схемы текста, пересказ и другие аналогичные задачи.

Методически обоснованные предварительные, основные и заключительные задания создают условия для эффективного восприятия текста и его дальнейшего воспроизведения. Такие задания играют важную роль в усвоении терминологической лексики и речевых моделей, которые характерны не только для данного учебного текста и материалов подобного функционально-семантического направления в определенной дисциплине, но и для специфического жанра научного стиля.

Таким образом, при работе с текстом преподавателю следует руководствоваться трехчастной моделью, включающей 3 этапа: дотекстовый, притекстовый и послетекстовый.

Дотекстовые типы заданий способствуют развитию у слушателей умений, направленных на восприятие основной информации, содержащейся в тексте. Этой цели способствует, прежде всего, работа по семантизации лексических единиц.

Примером дотекстового задания может быть следующее:

I. Укажите верное значение следующих слов:

1. *Конфискация* – 1) принудительное безвозмездное изъятие в собственность государства имущества по приговору суда или в качестве санкции за правонарушение; 2) безвозмездная передача собственником имущества по договору дарения; 3) продажа собственником прав на имущество.

2. *Бартер* – 1) безналичный расчет; 2) товарно-денежный обмен; 3) товарный обмен.

3. *Нотариус* – 1) юрист, защищающий в суде интересы обвиняемого; 2) лицо, законно уполномоченное свидетельствовать, оформлять юридические акты; 3) должностное лицо, привлекающее к ответственности нарушителей закона.

II. Словообразовательный анализ новых лексических единиц, способствующий более прочному усвоению профессионального вокабуляра:

Произведите анализ данных слов по составу. Определите их значение по составным компонентам: *правоведение, лжесвидетель, злоумышленник, преступник, правоотношение, правоспособность, дееспособность, правонарушение, правопорядок.*

3. Работа по активизации лексического материала может проводиться и с синтаксическими конструкциями, например, работа со словосочетанием:

Образуйте устойчивые сочетания, характерные для официально-делового стиля: (а) именные, подобрав согласованные или несогласованные определения; (б) глагольные, подобрав соответствующие глаголы.

а) ущерб, полномочия, протокол, оборона, приговор, лица, документ / принятие, оказание, лишение, порядок;

б) найм, распоряжение, выговор, ответственность, суд, исполнение, пособие, договор, рекомендация, постановление.

Таким образом, дотекстовые упражнения моделируют фоновые знания.

Второй этап работы с текстом – это притекстовая работа. Цель притекстовых упражнений – выработка умений у иностранных слушателей ориентироваться в тексте. Примерами таких упражнений является членение текста на смысловые сегменты, обнаружение требуемой информации, конструирование пунктов плана в соответствии с логикой изложения.

Притекстовые задания направлены на понимание текста в общем: анализ слов и форм в самом тексте, вопросы к тексту для выяснения понимания.

После завершения чтения наступает фаза обработки текста. Задания, выполняемые после прочтения, необходимы для оценки понимания материала и подготовки к его последующему воспроизведению. Они включают в себя такие виды деятельности, как ответы на вопросы, пересказ определенных частей, восстановление предложений путем заполнения пропусков, а также составление плана в различных форматах: в виде тезисов, вопросов, номинативных планов, или в графическом представлении; конспектирование.

На данном этапе обучающиеся активно вовлечены в созидательную деятельность. Для инофонов особенно важно уметь выделять главные аспекты информации и исключать несущественные детали, а также обобщать полученные знания. Ключевым является их способность передавать информацию, адаптируя её под свои нужды.

Задача преподавателя русского языка как иностранного – подготовить иностранных слушателей к пониманию учебной литературы, активному вовлечению в образовательный процесс на занятиях по специальности, к слушанию и записи лекций.

Таким образом, профессионально ориентированный текст становится учебно-методической единицей обучения, крайне важной для будущих специалистов, формирующей речевые умения и навыки. По мере приобретения знаний и умений объём текста постепенно расширяется, увеличивается количество специальных лексических единиц, вводятся узкоспециальные термины, а следовательно, происходит процесс формирования и развития профессиональной лексической компетенции.

Формирование содержания подготовки к профессиональной деятельности основывается на широком спектре дисциплин, поэтому качество профессионального образования слушателя-инофона напрямую зависит от его погружения в обширную сферу будущей профессиональной деятельности в рамках реализации образовательной программы.

Сегодня предъявляемые к профессиональной подготовке специалистов требования неуклонно растут. Это обусловлено тем, что профессиональные знания проникают во все сферы деятельности, динамично меняются профессиональные функции, отраженные в профессиональных стандартах, а также появляются новые виды профессиональной деятельности, нуждающиеся в принципиально новом подходе к организации высшего профессионального образования как с точки зрения содержания, так и с точки зрения технологий.

На основе анализа этапов педагогического проектирования, а также с учетом квалификационных уровней, должностных обязанностей, соотнесенных с обобщенными профессиональными функциями и компетенциями сотрудников органов внутренних дел, была создана структурно-функциональная модель процесса формирования профессиональных компетенций (Табл. 1).

Ключевыми характеристиками разработанной структуры являются её целостность и взаимосвязанные компоненты, обеспечивающие фокусировку обучения на достижении цели через индивидуальное планирование развития профессиональных навыков у обучающихся при освоении русского языка на уровне, достаточном для изучения специализированных курсов. Эта программа направлена на постепенное развитие у иностранных слушателей ключевых навыков профессии, включая глубокие научные познания и способность применять их в практической работе.

Сконструированная модель состоит из следующих компонентов: теоретический блок – методологическая основа разработки компетентностного контента; практический блок – интеграция комплекта учебных материалов, регулирующих контент в рамках сетевой интеграции; оценочный блок – механизм измерения степени освоения изучаемого материала.

В рамках каждого компонента ставится определенная цель, решаются практические задачи с применением определенных методов и средств образовательного процесса.

Таблица 1

Структурно-функциональная модель процесса формирования профессиональных компетенций специалиста-инофона на занятиях РКИ

Подготовка слушателя-инофона	
Цель	Формирование профессиональных компетенций обучающихся при изучении РКИ
Задачи подготовки специалиста-инофона	1. Освоение общих представлений о современном состоянии русского языка, о нормах русского языка на уровне произношения, морфологии, синтаксиса, словоупотребления, понимания разнообразия современной речевой ситуации. 2. Развитие коммуникативных способностей слушателей, проявляемое в сформированности речевой готовности, т.е. в способности эффективно использовать язык в ситуации профессионального общения.
Содержательный блок	Определение требований, предъявляемых к сотруднику ОВД по направлению подготовки; обозначение структуры и состава компетенций, формируемых в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный»; соответствующая реконструкция и коррекция стандартного содержания дисциплины, придание ему профессионально ориентированного характера.
Деятельностный блок	Разработка и включение в образовательный процесс специальных средств методического обеспечения процесса формирования профессионально ориентированной лексической компетенции на занятиях РКИ.
Оценочный блок	Мониторинг и динамики формирования профессионально ориентированной лексической компетенции в рамках дисциплины «Русский язык как иностранный», а также при междисциплинарном воздействии; установление уровня сформированности компетенции (низкий, средний, высокий); проверка адекватности постановки и достижения целей при решении профессиональных задач.
Результат: специалист, обладающий профессиональными компетенциями	

Таким образом, структурно-функциональная модель формирования профессиональных компетенций, представленная в данной работе, учитывает специфику определения целей и отбора содержания, организации учебной деятельности слушателей и оценку результатов обучения. Обучение русскому языку как иностранному согласно представленной модели рассчитано на поэтапное формирование у сотрудников органов внутренних дел профессиональных компетенций и обеспечивает единство цели и результата, а также динамику исследуемого процесса. Для реализации данной модели разработаны организационно-педагогические условия формирования профессиональных компетенций специалистов юридического профиля.

Выводы. Таким образом, систематическая и грамотно организованная работа с текстом на всех этапах обучения РКИ способствует формированию у слушателей-инофонов коммуникативных компетенций, позволяет им понимать структуру и композицию текстов, соотносить содержание текста с коммуникативной задачей, анализировать и воспроизводить изученный материал.

Целью исследования являлось моделирование методической системы, формирующей профессионально ориентированную лексическую компетенцию иностранных сотрудников правоохранительных органов. Результаты практических и контрольных занятий РКИ подтверждают, что разработанная и реализованная структурно-функциональная модель процесса формирования лексической компетенции иностранных сотрудников правоохранительных органов способствует повышению уровня их сформированности. В данной работе рассматривается важная задача определения и создания образовательных методов и подходов к обучению иностранных слушателей в вузах системы МВД посредством разработки содержания учебной дисциплины «Русский язык как иностранный». Особое внимание уделяется интеграции этой дисциплины с профессиональными предметами, чтобы в результате обучения выпускник обладал необходимыми компетенциями и был готов применять профессиональные знания и навыки в своей работе.

Литература:

1. Бунько, Н.М. Методическая стратегия использования профессионально ориентированных текстов в обучении русскому языку как иностранному / Н.М. Бунько // Вопросы методики преподавания в вузе. 2021. – Т. 10. – № 39. – С. 24-34

2. Дридзе, Т.М. Текстовая деятельность в структуре социальной коммуникации. Проблемы семио-социопсихологии / Т.М. Дридзе. – М.: Наука, 1984 – 268 с.

3. Евсеева, О.А. Проблема формирования мотивационной сферы инофонов при обучении русскому языку как иностранному / О.А. Евсеева // Проблемы современного педагогического образования. – Сборник научных трудов. – Ялта: РИО ГПА, 2025. – № 86. – Ч. 3. – С. 113-114.

4. Карих, Т.В. Текстовая деятельность vs речевая деятельность / Т.В. Карих // Известия Волгоградского гос. пед. ун-та. 2010. – № 7. – С. 89-92

5. Трушина, Е.А. Работа с текстами по специальности на занятиях по русскому языку как иностранному в военном вузе / Е.А. Трушина // Современные проблемы науки и образования. – 2020. – № 1. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29508 (дата обращения: 30.09.2025)

6. Холлидей, М.А.К. Лингвистическая функция и литературный стиль / М.А.К. Холлидей // Новое в зарубежной лингвистике. Лингвостилистика. – М.: Прогресс, 1980. – № 9. – С. 116-147

УДК 378.81 23

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)

ЦИФРОВАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ: МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КВАЛИМЕТРИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЫ

Аннотация. Современная высшая школа переживает этап активной цифровой трансформации, что создаёт новые вызовы для системы оценки качества подготовки студентов. В этих условиях особую значимость приобретают объективные и гибкие методы оценивания образовательных результатов. В представленной работе разработана математическая модель квалиметрии, специально адаптированная для цифровой университетской среды. Ключевая функция модели – обеспечение комплексного оценивания уровня освоения компетенций выпускниками вуза. Для интегральной оценки используется комплексный показатель компетентности, отражающий степень сформированности компетенций и освоения учебных дисциплин. Сбор данных для расчёта этого показателя осуществляется посредством автоматизированного тестирования и решения профессионально ориентированных кейсов. Дополнительно в оценку включаются результаты проектной, практической и исследовательской деятельности обучающихся. Существенное преимущество модели – учёт не только итоговых достижений студентов, но и динамики развития их компетенций. Такой подход полностью соответствует современным образовательным принципам: непрерывному оцениванию, персонализированному обучению и методологии learning analytics. Внедрение предложенной модели способствует повышению прозрачности и достоверности оценки качества академической подготовки в цифровой образовательной среде.

Ключевые слова: цифровизация; квалиметрия; модель; компетенции; компетентность; тестирование; аналитика; оценивание; трансформация; показатель.

Annotation. Modern higher education is going through a stage of active digital transformation, which creates new challenges for the system of assessing the quality of students' training. In these conditions, objective and flexible methods of assessing educational results become particularly important. This paper presents a mathematical model of qualimetry that has been specifically adapted for the digital university environment. The key function of the model is to provide a comprehensive assessment of the level of competence development by university graduates. A comprehensive competence indicator is used for the integral assessment, which reflects the degree of competence development and the mastery of academic disciplines. Data for calculating this indicator is collected through automated testing and the solution of professionally oriented cases. In addition, the assessment includes the results of students' project, practical, and research activities. A significant advantage of the model is that it takes into account not only the final achievements of students, but also the dynamics of their competency development. This approach is fully in line with modern educational principles, such as continuous assessment, personalized learning, and learning analytics. The implementation of this model enhances the transparency and reliability of academic assessment in a digital educational environment.

Key words: digitalization; qualimetry; model; competencies; competence; testing; analytics; evaluation; transformation; indicator.

Введение. Цифровая экономика и рынок труда меняются стремительно, в связи с этим нашей системе высшего образования приходится подстраиваться и задавать тренды в подготовке выпускников: развитие научных подходов к оценке качества обучения, усиление контроля со стороны государства и общества, регулярный анализ качества академической подготовки в условиях цифровой образовательной среды.

Вузам необходима внутренняя объективная оценка качества образования, основанная на реальных данных. В эпоху «цифры» всё больше говорят про аналитику обучения и необходимости применять модели, которые оценивают не просто зазубренные знания, а реально освоенные компетенции студента и способность применять их на практике, в настоящих или смоделированных рабочих ситуациях.

Традиционные методики, основанные на суммировании баллов за отдельные задания, обычных тестов, портфолио и проектов дают результаты, которые просто невозможно сравнить между собой. Следовательно, необходима математическая модель квалиметрии, ориентированная на цифровую образовательную среду и позволяющая осуществлять комплексное, многомерное и объективное измерение уровня освоения компетенций студентами. Только такой гибкий и системный подход поможет нашим выпускникам быть конкурентоспособными, а вузам – развиваться.

Анализ известных моделей, применяемы при оценке освоения компетенций показал, что параметр «сдал/не сдал» неустойчив по отношению к итоговой оценке; вариант оценки «аттестован» или нет не достаточен для сравнения результатов; отсутствует учет количества заданий и уровня сложности заданий при выборе компетенций; не репрезентативная выборка вопросов в тестах не дает возможности оценить реальный уровень освоения.

Изложение основного материала статьи. В рамках исследования предложена комплексная модель оценки качества академической подготовки, ориентированная на формирование и измерение цифровых и профессиональных компетенций выпускников высшего образования. Основу модели составляет интегральный показатель компетентности, представляющий собой синтезированную характеристику уровня освоения компетенции, включённых в содержание основной образовательной программы в соответствии с федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС).

При этом ключевым отличием предлагаемого подхода является смещение акцента с традиционной проверки теоретических знаний на оценку способности обучающихся применять полученные знания в цифровой образовательной среде. Особое внимание уделяется развитию у студентов умений решать типовые и нестандартные задачи с использованием современных информационных и коммуникационных технологий, что соответствует требованиям цифровой экономики и актуальным векторам развития высшего образования. Основным инструментом реализации объективного, масштабируемого и персонализированного оценивания выступает цифровая образовательная среда, основанная на современной платформе, интегрирующей тестирование, проектную деятельность и аналитику, которая способствует не только доставке контента, но и активному формированию у студентов цифровых компетенций, включая критическое мышление, онлайн-коллаборацию, работу с данными и решение профессиональных задач в цифровом контексте.

Сбор и обработка данных о результатах обучения осуществляются на основе модели Раша – психометрической системы, обеспечивающей валидность и объективность измерений за счёт соотнесения уровня подготовки студентов и сложности заданий на единой шкале, однако интерпретация результатов требует компетенций в области образовательной

аналитики и использования специализированного программного обеспечения, что представляет методологическую сложность при масштабировании. Важнейшие характеристики оценивания профессиональных и цифровых компетенций формируются автоматически в цифровой образовательной среде на основе анализа выполнения тестовых и практико-ориентированных заданий [1].

Показатели уровня профессиональных и цифровых компетенций определяются на основе результатов тестирования студентов. Эти показатели эквивалентны и варьируются в диапазоне от 0% до 100%. Основные параметры включают:

- Показатель Pij отражает результат выполнения теста студентом по i-му блоку в рамках j-ой дисциплины и выражается в процентах (от 0 до 100%). (Блоки – Б1, Б2).
- Коэффициент весомости Vij присваивается j-ой дисциплине в зависимости от объёма часов, выделенных на её изучение по ФГОС, и учитывается в рамках i-го блока. Значение коэффициента находится в диапазоне от 0 до 1,0.
- Показатель $S_{ij} = P_{ij} \cdot V_{ij}$ характеризует уровень сформированности профессиональных и цифровых компетенций по j-ой дисциплине i-го цикла и выражается в баллах от 0 до 100.
- Показатель $C_i = V_i \cdot \sum_{j=1}^{n_i} S_{ij}$ отражает уровень сформированности профессиональных и цифровых компетенций по i-му блоку и оценивается по стобалльной шкале (от 0 до 100 баллов).
- Показатель $K = \sum_{i=1}^{m} C_i$ компетентности выпускника вуза отражает общий уровень сформированности его профессиональных и цифровых компетенций, включая способность эффективно применять знания и навыки в практической деятельности.

Применяя такой метод оценивания будет учтено количество место каждой дисциплины в учебном плане, количество часов, отводимое на ее изучение, что позволит насколько хорошо студент разбирается в теме или где у него есть пробелы. При всем многообразии профессионально значимых характеристик, проводя оценку качества подготовки студентов важно учитывать качества, отвечающие общественным потребностям в профессиональной сфере.

Главными критерия оценки в нашей модели являются профессиональные и цифровые компетенции, которые основаны на обязательных требованиях образовательной программы (ООП). В структуре ООП выделены блоки, каждый из которых наполнен профессиональными и цифровыми компетенциями, важными параметрами в нашей модели. Для более полного понимания работы модели оценивания профессиональных и цифровых компетенций студентов рассмотрим направление 09.03.03 «Прикладная информатика» (профиль «Прикладная информатика в экономике»).

Следующим этапом оценки качества подготовки студентов является анализ индивидуальных результатов каждого обучающегося по всем компетенциям и их составляющим. Для этого в вузе проводятся специализированные тесты. Все полученные показатели классифицируются на две категории: первые характеризуют тест в совокупности, а вторые – относятся к отдельным заданиям или их группам внутри тестовой работы [2].

Для оценки качества теста в целом используются следующие показатели: средняя оценка студентов; медиана – срединное значение оценок испытуемых.

На основе собранных данных формируется итоговая таблица результатов для каждого студента по проведённому тесту. Далее с использованием этих данных рассчитываются ключевые показатели, позволяющие оценить качество теста:

− Стандартное отклонение оценок – отражает, насколько тест способен дифференцировать студентов по уровню знаний. Большее значение свидетельствует о широком разбросе результатов, что говорит о хорошей способности теста выявлять различия в подготовке. Вычисляется по формуле: $SD = \sqrt{V(\bar{t})} = \sqrt{\frac{1}{S-1}\sum_{s \in S}(T_s - T)^2}$.

− Коэффициенты асимметрии и эксцесса – позволяют оценить форму распределения тестовых баллов. Асимметрия показывает скошенность распределения (вправо или влево), а эксцесс – насколько оно «островершинное» или «плоское» по сравнению с нормальным распределением. Эти показатели помогают понять, насколько однородна группа и корректно ли работает тест.

− Коэффициент надёжности (альфа Кронбаха) – измеряет внутреннюю согласованность теста. $CIC = 100 \frac{p}{p-1}\left(1 - \frac{(s-1)\left(\sum_{p \in P}(x_p(s) - \bar{x}_p)\right)}{\sum_{s \in S}(T_s - T)^2}\right)$, где p – номер тестового задания из множества заданий теста P. Альфа Кронбаха показывает, насколько стабильно студент отвечает на разные вопросы теста. Он отражает, насколько близки между собой результаты одного человека по всем вопросам. Если у каждого студента ответы по теме в целом согласованы – то есть разброс внутри его результатов небольшой по сравнению с общими различиями в оценках всех участников – значит, вопросы теста хорошо согласованы и измеряют одно и то же. Чем выше этот коэффициент, тем надёжнее и качественнее тест.

− Стандартная ошибка измерения – оценивает точность тестового результата с учётом случайных факторов, таких как угадывание или состояние студента. Определяется как: $SE = \frac{ER}{100} SD$. Например, при стандартной ошибке в 10% и результате студента 60%, истинный уровень его подготовки с высокой вероятностью находится в диапазоне от 50% до 70%. Это позволяет интерпретировать результаты с учётом погрешности.

В педагогической диагностике качество теста оценивается по совокупности показателей. Надёжным считается тест, при котором средний результат участников мало отличается от медианы – значения, которое условно делит всех тестируемых на две равные группы по уровню выполнения. Это свидетельствует о сбалансированности распределения баллов. Также большое значение имеют параметры формы распределения – асимметрия и эксцесс. Их близость к аналогичным характеристикам нормального распределения указывает на то, что тест корректно дифференцирует студентов и не содержит систематических искажений [7].

Если средний балл, медиана и мода (наиболее часто встречающийся результат) близки между собой, это означает, что сложность теста соответствует реальному уровню подготовки студентов. Такой тест равномерно охватывает группу – не слишком упрощён и не переусложнён, что обеспечивает справедливую и объективную оценку для всех участников.

Согласованность этих показателей свидетельствует о стабильности и предсказуемости результатов, что позволяет с высокой степенью достоверности сравнивать успеваемость разных групп студентов или эффективность различных тестов. Это повышает валидность и надёжность всей системы оценивания.

Далее анализируются показатели отдельных тестовых заданий. К ним относятся:

− Индекс лёгкости – доля студентов, верно ответивших на конкретный вопрос, выраженная в процентах. Чем выше

значение, тем проще задание.

− Стандартное отклонение – характеризует разброс ответов по данному вопросу; большое отклонение указывает на то, что задание хорошо разделяет студентов по уровню знаний.

− Вероятность случайного угадывания – теоретическая оценка балла, который мог бы получить студент, отвечая наугад (например, при выборе из нескольких вариантов).

− Предполагаемый вес – значимость задания, устанавливаемая преподавателем при разработке теста в соответствии с его содержанием и сложностью.

− Эффективный вес – реальный вклад вопроса в итоговую оценку, рассчитанный на основе статистических данных; показывает, насколько сильно ответ на это задание влияет на общий результат студента [4].

В цифровой образовательной среде доступны инструменты для автоматического расчёта таких метрик, включая коэффициент дифференциации (КД) – показатель, отражающий способность вопроса различать хорошо и слабо подготовленных студентов. Высокий КД означает, что сильные студенты чаще отвечают на вопрос правильно, а слабые – нет, что говорит о качественной подборке задания. Задание считается качественным, если КД превышает или равен 30%.

При исследовании тестовых материалов выяснилось, что 14 % заданий не удовлетворяют установленным требованиям. Отдельного внимания заслуживает задание с показателем − 40,69 %, что явно говорит о некорректности. Такая информация помогает своевременно обнаруживать и исправлять изъяны в тестовых материалах.

«Надежность теста» параметр, который отражает точность и достоверность результатов. Коэффициент надежности показывает, насколько совпадают результаты при повторном проведении теста в аналогичных условиях. Если в тесте нет ошибок, его надёжность равна 1 (или 100%), а если все результаты ошибочны - надёжность падает до 0. В нашем случае доля ошибки составляет 5,66%, а показатель внутренней согласованности – 95,90%, что говорит о высоком качестве теста.

Для повышения точности оценки в ходе анализа тестирования провели повторный расчёт статистик, исключив из рассмотрения вопросы, которые не соответствовали установленным критериям качества – например, слишком лёгкие, слишком сложные или плохо различающие студентов по уровню знаний. Это помогло улучшить общую надёжность и валидность теста [3].

Результаты исследования позволили сформулировать ключевые выводы:

- Когда тесты содержат избыточно лёгкие задания, стандартные способы повышения надёжности не дают ожидаемого эффекта.
- Дефицит тестовых заданий как в общей базе, так и в конкретном тесте снижает точность оценки качества и осложняет оптимизацию процесса.

Внедренная система анализа оказалась полезным инструментом. Она позволяет руководству контролировать качество тестов, создаваемых преподавателями, а также предоставляет преподавателям возможность анализировать статистику для оценки сформированности компетенций и освоения учебных дисциплин.

С целью численного измерения уровня цифровых и профессиональных навыков был использован метод квалиметрического анализа. Он дает возможность определить комплексный показатель (К), характеризующий степень подготовленности будущих специалистов в сфере IT.

Группа из 15 экспертов оценила, насколько важны разные компоненты подготовки. Каждому элементу присвоили свой коэффициент: соответствие ФГОС – 0,2; востребованность на рынке труда – 0,3; ценностно-мотивационная составляющая – 0,25; умение анализировать и проектировать – 0,25. В сумме все коэффициенты составляют единицу. Среди экспертов – преподаватели, руководители IT-подразделений (где проходили практику студенты) и обучающиеся [5].

В работе представлена методика расчёта итогового уровня профессиональных и цифровых навыков. Основная формула выглядит так:

$K=(aK1+bK2+cK3+dK4)\cdot 100\%$, при этом K1,K2,K3,K4 – это показатели сформированности разных компонентов компетенций.

Показатель для каждой отдельной группы навыков определяется по формуле: $K1=n1/n$, где n1 – количество элементов, которые студент успешно освоил; n – общее число элементов, включённых в оценку по данной группе.

По результатам экспертной оценки выделили три градации квалификации будущих IT-специалистов:

- При коэффициенте K ниже 70% – пользовательский уровень.
- Если K находится в диапазоне от 70% до 90% – технологический уровень.
- Когда K превышает 90% – профессиональный уровень.

Важно отметить, что пользовательский уровень соответствует базовым навыкам, предусмотренным образовательным стандартом (ФГОС ВО) [6]. Технологический и профессиональный уровни включают дополнительные компетенции, востребованные работодателями, а также учитывают мотивацию и способность к анализу и планированию профессиональной деятельности.

Выводы. В ходе исследования мы провели диагностику с использованием специальных таблиц (профессиональных карт), которые были предоставлены экспертам и студентам. Анализ данных показал, что большинство студентов достигли технологического уровня подготовки. Это означает, что будущие IT-специалисты способны эффективно применять цифровые технологии в профессиональной деятельности, включая нестандартные ситуации.

Результаты работы позволили нам внести коррективы в учебную программу, повысить мотивацию студентов и разработать объективный метод оценки реальных результатов обучения. Эффективность данного подхода была подтверждена статистически.

Литература:

1. Глязгер, Е.Д. Вероятностно-статистическая квалиметрия образования как научно-практическое направление в педагогике / Е.Д. Глязгер, И.В. Фураев // Специфика педагогического образования в регионах России. – 2020. – № 1(13). – С. 14-15

2. Еремина, И.И. Использование кейсовых технологий при изучении специальных дисциплин в вузе / И.И. Еремина, Д.М. Лысанов // Russian Journal of Education and Psychology. – 2024. – Т. 15. – № 1-2. – С. 174-180

3. Еремина, И.И. Формирование цифровых компетенций студентов – слушателей программ дополнительной профессиональной переподготовки проекта «Цифровые кафедры» / И.И. Еремина, А.А. Шаронова // Современные наукоёмкие технологии. – 2024. – № 4. – С. 138-144

4. Иванова, О.В. Возможности и проблемы цифровизации высшего образования / О.В. Иванова, И.Н. Мороз // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 5-6. – С. 30-35

5. Манвелова, И.А. Условия повышения эффективности взаимодействия в онлайн-среде образования при организации дистанционного обучения / И.А. Манвелова, В.И. Широгалина // Высшее образование сегодня. – 2022. – № 5-6. – С. 36-40

6. Русских, И.Т. Алгоритмизированная технология диагностики структуры и динамики обученности учащихся в системе «школа-вуз» / И.Т. Русских, Т.А. Родыгина, Г.М. Белова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки. – 2020. – № 6. – С. 75-79

7. Tatarintseva, R.I. General problems of teaching and monitoring results in distance learning at a university / R.I. Tatarintseva // Higher Education Today. – 2022. – № 5-6. – P. 62-66

Педагогика

УДК 37.013

аспирант кафедры педагогики школы института педагогики Живицкая Лина Романовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

АНАЛИЗ ЗАТРУДНЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ

Аннотация. Статья посвящена выявлению и обоснованию существующих затруднений у подростков в индивидуальной исследовательской деятельности (ИИД) в школе. В работе рассматривается причина снижения мотивации у подростков к ИИД. Методологическая база исследования включает: ретроспективный анализ опыта научных руководителей школ г. Санкт-Петербурга, нарративное интервью с подростками, имеющими успешный опыт в исследовательской деятельности из различных регионов России. Также был проведен теоретический анализ трудов отечественных и зарубежных ученых, которые занимались изучением затруднений в ИИД. В статье описаны результаты анализа первичных экспериментальных данных, собранных в ходе ретроспекции педагогического опыта и нарративного интервью с учениками. На основе результатов анализа были сделаны выводы о том, что большинство существующих затруднений имеют комплексный характер и связаны с личностным самоопределением учеников. В статье представлена разработанная классификация существующих затруднений у подростков в ИИД, которые лежат в основе снижения мотивации. Также в статье описана корреляция между укрупненными группами затруднений и умениями, характеризующими личностное самоопределение ученика. На основе данных представленных в статье была разработана анкета для изучения представления учителей и учеников о современном состоянии исследовательской деятельности в школе. Она позволит дополнить исследовательские данные и разработать «Профайл индивидуальной исследовательской деятельности ученика» построенный на основе выделенных затруднений. Результаты исследования будут использованы для совершенствования системы педагогической поддержки подростков в процессе индивидуальной исследовательской деятельности.

Ключевые слова: исследовательская деятельность, индивидуальная исследовательская деятельность подростков, снижение мотивации, затруднения в индивидуальной исследовательской деятельности подростков, классификация затруднений, личностное самоопределение ученика, педагогическая поддержка ученика.

Annotation. The article is devoted to identifying and substantiating the existing difficulties faced by adolescents in individual research activities (IRA) at school. The study examines the reasons for the decline in motivation among adolescents towards IRA. The methodological framework of the research includes a retrospective analysis of the experience of academic supervisors from schools in St. Petersburg, narrative interviews with adolescents who have successful experience in research activities from various regions of Russia, and a theoretical analysis of works by domestic and foreign scientists who have studied difficulties in IRA. The article describes the results of analyzing primary experimental data collected through retrospective pedagogical experience analysis and narrative interviews with students. Based on the analysis results, it was concluded that most of the existing difficulties have a complex nature and are connected with the personal self-determination of students. The article presents a developed classification of existing difficulties faced by adolescents in IRA, which underlie the decline in motivation. The article also describes the correlation between the enlarged groups of difficulties and skills characterizing the personal self-determination of the student. Based on the data presented in the article, a questionnaire was developed to study teachers and students' perceptions of the current state of research activities at school. This will help to complement the research data and develop a «Profile of Individual Research Activity of a Student» based on the identified difficulties. The research results will be used to improve the system of pedagogical support for adolescents in the process of individual research activities.

Key words: research activities, individual research activities of adolescents, motivation decline, difficulties in individual research activities of adolescents, classification of difficulties, personal self-determination of a student, pedagogical support of a student.

Введение. Современное образование все больше ориентируется на развитие у учащихся навыков самостоятельной познавательной активности, среди которых особое место занимает индивидуальная исследовательская работа. Индивидуальная исследовательская деятельность (далее – ИИД), в отличие от проектной, которая зачастую ставит своей целью лишь получение готового продукта, в данном контексте понимается как самостоятельная деятельность учащегося, направленная на изучение определенной темы или проблемы с использованием научных методов познания (труды А.И. Савенкова, Н.В. Кузнецовой, В.С. Лазарева). Однако, несмотря на очевидные преимущества, ИИД школьников в образовательном процессе сопряжена с рядом трудностей как организационного, так и личностного характера. Затруднение в ИИД – это временные трудности или преграды, с которыми сталкивается ученик на различных этапах индивидуальной исследовательской деятельности и которые требуют превентивной или оперативной помощи со стороны педагога (труды Н.В. Кузнецовой, В.С. Лазарева, П.Я. Гальперина, И.А. Зимней, В.А. Сластенина).

Вопрос о трудностях в ИИД школьников широко освещается в современной педагогической литературе. Исследования трудностей школьников в исследовательской деятельности активно ведутся в разных странах и охватывают широкий спектр проблем: от мотивации и самоорганизации до групповой динамики и оценки результатов. Мотивацию при этом рассматривают как внешнюю, так и внутреннюю. Однако, проблема заключается в том, что авторы редко затрагивают затруднения, связанные с личностным самоопределением ученика, которые и являются причиной, упомянутой выше, мотивации.

Целью данной статьи является выявление и обоснование затруднений у учеников в индивидуальной исследовательской деятельности, приводящих к снижению мотивации. Для достижения данной цели нами были поставлены следующие задачи:

1. Проанализить труды отечественных и зарубержных ученых, обращавшихся к изучению затруднений в ИИД школьников.

2. Проанализировать результаты ретроспективного анализа педагогического опыта научных руководителей школ г. Санкт-Петербурга.

3. Провести нарративное интервью со школьниками, имеющими успешный опыт в ИИД.

4. Выделить и укрупнить группы существующие затруднения у подростков в ИИД, приводящие к снижению мотивации и соотнести их с умениями, характеризующими личностное самоопределение ученика.

Изложение основного материала статьи. С целью обоснования актуальности проблемы, был проведен анализ трудов отечественных и зарубежных ученых, которые обращались к изучению затруднений в индивидуальной исследовательской деятельности школьников.

В связи с актуальностью исследовательской деятельности в школе, множество ученых занимались изучением затруднений, возникающих у подростков в ИИД.

Отечественные ученые Н.Д. Андреева, Н.В. Малиновская [1] выделяли в своих работах такие затруднения, как неумение определять тему и проблему проекта, формулировать задачи и цели, обосновывать актуальность, разграничивать проекты и исследования, а также слабую мотивацию и интерес, неумение планировать. С.А. Вахрушев и В.А. Дмитриев [2] в своих работах ставили во главу углу такие затруднения как отсутствие мотивации у учеников и учителей и связывали это с нехваткой опыта у учителей в индивидуальной исследовательской деятельности.

Зарубежные исследователи в своих трудах также отмечали наличие затруднений в ИИД. Например, такие зарубежные ученые как М.С. Сурисвары и К.А. Джамалудин [3] выделяли следующие затруднения: плохие навыки в управлении временем и низкая мотивация учеников. Норвежский ученый Х. Бассам [4] писал о затруднениях, связанных с неясностью процесса выполнения работы, сложностью в самоорганизации группы, неуверенностью в конечном продукте, недостатком ИКТ-компетенций. Финляндские исследователи А. Маркула, М. Аксела [5] затрагивали проблемы, связанные с постановкой целей и интеграцией научных практик в ИИД.

Проанализировав труды отечественных и зарубежных ученых, было выявлено, что затруднения, возникающие у учеников в ходе ИИД у современных школьников в большей степени связаны с техническими и методическими аспектами, а также со сниженной мотивацией учеников. Однако, в рамках данного исследования, было сделано предположение, что затруднения в ИИД могут ограничиваться не только техническими и методическими аспектами, а низкий уровень мотивации может свидетельствовать о том, что у учеников существуют и другие затруднения, которые не рассматриваются в выше описанных работах.

В связи с этим было принято решение рассмотреть возможные причины снижения уровня мотивации. Всесторонний анализ затруднений школьников в ИИД позволит создать основу для дальнейшей дифференциации педагогической поддержки школьников в индивидуальной исследовательской деятельности исходя из существующих у них затруднений.

Методы исследования. С целью выявления и обоснования затруднений у учеников в ИИД, приводящих к снижению мотивации, был проведен сбор эмпирических данных и их анализ. Эмпирическая часть исследования состояла из анализа данных ретроспективного анализа опыта научных руководителей школ города Санкт-Петербурга и нарративного интервью с учениками различных регионов России.

Ретроспективный анализ. Ретроспективный анализ педагогического опыта, был осуществлен в виде анализа педагогического опыта учителей среднеобразовательных школ г. Санкт-Петербурга в количестве 18 человек. Стоит отметить, что сбор данных проводился за последние 4 года (2021-2025 г.г.) и строился на основе основных этапов ретроспективного анализа: определение интересующей информации и сбор данных о педагогическом опыте исследовательской деятельности школьников за выбранный период времени; выявление значимой информации; анализ собранных данных исходя из того, как развивалось взаимодействие с учениками в ходе исследовательской деятельности, какие были использованы методы и как это повлияло на конечный результат в отношении самоопределения учеников.

В данные, собранные в ходе ретроспекции вошла информация по шести показателям, которые были выделены в ходе рефлексии педагогов о работе над индивидуальными исследованиями с учащимися 5-11 класса: предметная область проекта («Всегда ли область исследования совпадает с областью деятельности руководителя?»), учитель предметник является руководителем проекта («Всегда ли является руководитель проекта учителем учащегося, выполняющего проект?»), ИОМ – индивидуальный образовательный маршрут («Взаимодействие между руководителем и учащимся строилось исходя из общей организации проектной деятельности или был выбран ИОМ?»), поддержка («Какой вид взаимодействия между руководителем и учащимся преобладал, поддержка или полное сопровождение деятельности?»), наличие затруднений у учащегося в начале работы («Были ли затруднения связанные у учащихся и потребность их устранения?»), результат («Повлияла ли работа над индивидуальным исследованием на устранение существующих затруднений?»).

Основным выводом, сделанным на основе ретроспективного анализа опыта педагогов школ стала информация о том, что описанные ими затруднения действительно совпадают с затруднениями у учеников в ИИД, описанными в научной литературе. Но ретроспективный анализ позволил сделать очень важное уточнение о том, что большинство этих затруднений, по мнению педагогов, связаны с деятельностью учеников, а не их самих. Так, например, один из респондентов – учитель «Математики» с общим стажем более 20 лет, отметил, что *«В работе с учениками я столкнулся с тем, что они просто не хотят ничего делать, при этом не умеют и не хотят учиться формулировать цель, задачи и ставить гипотезу».* Вместе с этим уточнением, мы так же отметили, что педагоги, которые глубже погружались в изучение причин затруднений начинали осознавать и свою роль в имеющихся затруднения. Тот же учитель математики описывал: *«Когда я начал разбираться, в чем проблема отсутствия интереса, я узнал, что дети бояться стать неуспешными в этой работе, ведь они не уверены, в своих силах, они не знают, что и как нужно будет делать и это их отпугивает».*

Нарративное интервью. С целью выявления существующих затруднений личностного характера в ИИД было проведено нарративное интервью с 58 подростками (с аудио-фиксацией) с включением методики «40 рефлексивных вопросов в исследовательской деятельности». Стратегия проведения нарративного интервью была основана на этапах, описанных В.Ф. Журавлевым [6] и на них же разработан гайд для его проведения:

- 1-й этап – «нарративный импульс»;
- 2-й этап – «фаза нарративных расспросов»;
- 3-й этап – «заключительная часть».

Фаза нарративного импульса. На данном этапе исследования, ученикам, продемонстрировавшим успешный результат в ИИД, предлагалось проанализировать как свои ощущения и результаты работы над исследованием, так и проанализировать ощущения и результаты своих одноклассников. На основе анализа данных нарративного импульса были сделаны выводы том, что:

- Все интервью можно разделить на «позитивные» и «негативные» по общему отношению к имеющемуся опыту исследовательской деятельности и наличию коннекта с руководителем;
- Основными затруднениями в ИИД являются: отсутствие конструктивного взаимодействия между руководителем и учеником, боязнь неизвестности предстоящей исследовательской деятельности, боязнь неуспешности, отсутствие

жизненных планов и личной цели, непонимание своих особенностей, себя, неуверенность в себе, неумение выступать на публике, боязнь подвести руководителя, нехватка времени, немотивированность, некомпетентность педагогов в вопросах ИИД;

- Большинство затруднений, по мнению подростков, связаны с деятельностью руководителя, а не ученика;
- Зачастую, для исключения или уменьшения затруднений, по мнению подростков, необходимо включать в ИИД больше репетиций, дискуссий, конференций и обсуждений, общения с профессионалами в конкретной области ИИД, посещения мероприятий, конкурсов, лабораторий;
- Несколько респондентов отмечают, что затруднения можно уменьшить или вовсе их избежать, если руководитель работы имеет навык «заражения или идейного убеждения» и сам не стоит на месте, является энтузиастом, на которого хочется ровняться.

Фаза нарративных расспросов. На данном этапе исследования ученикам предлагалось порассуждать о том, меняются ли ребята в ходе ИИД, вырастают ли они не только в знаниях, содержании самого научного исследования, меняются ли их взгляды, представления, цели, ценности, планы на будущее, то, как они общаются, видят себя в будущем. Анализ полученных эмпирических данных, позволил сделать следующие основные выводы:

- Все подростки отметили, что в процессе ИИД они не только получают результат работы, но и развивают свои личностные качества (целеустремленность, самостоятельность, ответственность, пунктуальность, ораторские навыки, стрессоустойчивость и т.д.);
- Все подростки отметили, что одной из важнейших составляющих ИИД, которая позволяет развивать их личностные качества – это правильный подбор темы исследования и коннект с руководителем, с которым выстроены доверительные, помогающие отношения, а также грамотно выстроенный маршрут деятельности исходя из особенностей ученика;
- Большинство респондентов считали, что от того, кто является руководителем, зависит как результат ИИД, так и качество личностного роста ученика.

Так как, большинство респондентов делают акцент на развитие личностных качеств в ходе ИИД, которые указывают на затруднения в их личностном самоопределении, собранные эмпирические данные были проанализированы с целью выявления и укрупнения групп существующих затруднений у учеников в ИИД, и совершена попытка соотнести их с умениями, характеризующими личностное самоопределение ученика представленные в диссертационном исследовании И.Ю. Гутник [7]. В таблице 2 представлены выделенные нами ведущие группы затруднений в исследовательской деятельности связанные с личностным самоопределением учащихся.

Таблица 2

Классификация затруднений

Группа затруднений	Высказывания учеников	Показатели, характеризующие личностное самоопределение [7]
Отсутствие помогающего стиля у педагога	*«Меня не замечали, не было возможности реализовать интерес к науке»* *«Нет идейного убеждения от руководителя»* *«Руководитель не обращает внимание что нам страшно»* *«Учителя плохо объясняют, что и как делать»* *«Был неправильный выбор руководителя»* *«Было много давления»*	умение осознавать наличие значимых взрослых в своей жизни и их влияние на себя
Непонимание самого себя	*«Идут потому что сказали родители или учителя, а не потому что хотят изучать новое»* *«Выбор темы без учета актуальности ее для мира и самого себя»* *«Важно гореть тем, что ты делаешь»* *«Должно быть желание работать»* *«Делать не потому что тебя заставили, а для самого себя»*	знание себя, своих особенностей и проблем на основе динамики своих изменений во времени (знание прошлого, понимание настоящего, прогнозирование будущего), умение осуществлять рефлексию; умение осознавать знаю свои слабые и сильные стороны, свои особенности и проблемы
Неуверенность в себе	*«Постоянные сомнения, непонимание»* *«Была ужасная неуверенность»* *«Сложно выбрать правильную область для себя»* *«Проблема в неуверенности в себе»* *«Затруднение в выборе исследования»* *«Не знают, что хотят изучать»* *«Первыми эмоциями были страх неизвестности и неуверенность в своих силах»*	знание себя, своих особенностей и проблем на основе динамики своих изменений во времени (знание прошлого, понимание настоящего, прогнозирование будущего), умение осуществлять рефлексию; умение осознавать знаю свои слабые и сильные стороны, свои особенности и проблемы
Боязнь ошибиться	*«Была боязнь критики»* *«Сложно начать из-за того, что страшно, сложно, непонятно»* *«Боялась все испортить»* *«Затруднение в переживаниях, что, что-то пойдет не так»* *«Я боялась ошибиться, сделать что-то не так»* *«Боязнь ляпнуть какую – то глупость и тебя осудят»* *«Я боялась, что могу где-то ошибиться»* *«Я переживал за результаты, которые получу»*	умение осуществлять рефлексию, умение анализировать проблемную ситуацию, умение согласовывать свои цели с имеющимися условиями и ресурсами; знание себя, своих особенностей (осуществлять анализ своей деятельности, самооценку) и проблем на основе динамики своих изменений во времени (знание прошлого, понимание настоящего, прогнозирование будущего);
Непонимание цели работы	*«Непонимание того, что будет в конце»* *«Ты не знаешь, как подступиться к этому»* *«Самое трудное- сделать первый шаг»* *«Очень сложно выстроить план действий»*	наличие устойчивых интересов, мотивов; наличие системы убеждений, ценностных ориентаций;

Таблица 2 (продолжение)

Классификация затруднений

Группа затруднений	Высказывания учеников	Показатели, характеризующие личностное самоопределение [7]
Трудности с коммуникацией и публичными выступлениями	*«Были трудности в тренировке самого выступления»* *«Главная трудность в неумении громко и красиво говорить»* *«Я очень сильно волновалась перед выступлением»* *«Сложно донести свою мысль, чтобы тебя поняли»* *«У многих есть боязнь сцены»* *«Был страх выступлений, «Боязнь рассказывать о своей работе»* *«Был страх перед выступлением, что я плохо выучу текст или забуду что-то»*	умение понимать других людей, умение взаимодействовать со сверстниками, родителями, педагогами, умение выступать на публике
Отсутствие опыта кропотливой, системной работы	*«Была склонность к безделью, лени и прокрастинации»* *«Нужно очень много личного времени»* *«Была периодическая лень»* *«Надо контролироваться свое время»*	умение планировать; умение ставить цели своей деятельности; умение строить свои жизненные планы
Отсутствие трудолюбия, ответственности и настойчивости	*«Нежелание продолжать свой проект»* *«Работа требует много усилий и терпения»* *«Надо контролироваться свое время»*	

Анализируя полученные затруднения, можно заметить, что выделяемые группы затруднений напрямую коррелируют с умениями, характеризующими личностное самоопределение ученика.

Выводы. Подводя итог, на основе результатов ретроспективного анализа педагогического опыта и нарративного интервью с подростками удалось сделать вывод, что современные исследователи чаще всего выделяют затруднения, связанные с этапами ИИД, и редко обращают внимания на затруднения связанные с самоопределением школьников, особенно личностным. Нам удалось зафиксировать, что наиболее актуальные затруднения, описанные в теоретических работах современных исследователей и связанные со снижением мотивации к ИИД более многогранны и свидетельствует о наличии затруднений личностного характера у школьников в ИИД. Также нами была разработана классификация затруднений у подростков в индивидуальной исследовательской деятельности и описана их связь с показателями, характеризующими личностное самоопределение ученика, которая позволит нам в дальнейшем исследовательской работы разработать дифференцированные формы педагогической поддержки подростков.

На основе данных представленных в статье была разработана анкета для изучения представления учителей и учеников о современном состоянии исследовательской деятельности в школе, которая позволит дополнить исследовательские данные и разработать «Профайл индивидуальной исследовательской деятельности ученика» построенный на основе выделенных затруднений.

Литература:

1. Андреева, Н.Д. Анализ результатов изучения востребованности научно-методической поддержки организации проектной и исследовательской деятельности школьников / Н.Д. Андреева, Н.В. Малиновская // Самарский научный вестник. – 2022. – Т. 11. – № 3. – С. 229-234. – DOI 10.55355/snv2022113301. – EDN LEQQCJ

2. Вахрушев, С.А. Некоторые проблемы внедрения проектной деятельности в школьном образовании / С.А. Вахрушев, В.А. Дмитриев // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2021. – Т. 10. – № 1(34). – С. 40-44. – DOI 10.26140/anip-2021-1001-0008. – EDN YAHHUN

3. Сурисвары, М.С. Внедрение проектного обучения в начальных школах / М.С. Сурисвары, К.А. Джамалудин // Международный журнал академических исследований в области прогрессивного образования и развития. – 2025. – № 14(1). – С. 206-223. – DOI: http://dx.doi.org/10.6007/IJARPED/v14-i1/24282

4. Бассам, Х. Решение проблем сотрудничества в проектном обучении: взгляд студентов / Х. Бассам // Образовательные науки. – 2021. – Т. 11. – № 8. – 434 с. – DOI: https://doi.org/10.3390/educsci11080434

5. Маркула, А. Ключевые характеристики проектного обучения: как учителя реализуют проекты в естественно-научном образовании К-12 / А. Маркула, М. Аксела // Исследования в области дисциплинарного и междисциплинарного естественно-научного образования. – 2022. – Т. 4. – № 2. – С. 201-223. – DOI: https://doi.org/10.1186/s43031-021-00042-x

6. Журавлев, В.Ф. Нарративное интервью в биографических исследованиях / В.Ф. Журавлев // Социология: 4 М. – 1993. – № 3-4. – С. 34-43

7. Гутник, И.Ю. Педагогическая диагностика самоопределения ученика в профессиональной деятельности педагога основной школы: диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук / Гутник Ирина Юрьевна. – 2023. – 356 с. – EDN KOPYRT

УДК 373
кандидат педагогических наук Зубарева Елена Сергеевна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил);
студентка факультета психолого-педагогического образования Гиевская Виктория Владимировна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ЭКОДОМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования бережного отношения к природе у старших дошкольников как основы воспитания экологической культуры. Формирование бережного отношения к природе трактуется как процесс становления связи ребенка с природой и ее отдельными объектами, основанного на опыте восприятия и взаимодействия с природными объектами, который проявляется в действиях заботы и реакциях осторожного обращения ребенка с природой, чувствах по отношению к природе, ценностном восприятии природных ресурсов и эстетических чувствах, вызванных красотой природы. В качестве компонентов бережного отношения к природе у ребенка дошкольного возраста рассматриваются представления и знания о природе, понимание самостоятельности и в то же время взаимосвязанности природных объектов, понимание единства природы и человека; доступная активность по отношению к природе (забота о животных, растениях, охранное, уважительное поведение); взаимодействие с природой на основе прагматического и непрагматического подходов. При изучении путей формирования бережного отношения к природе у дошкольников установлено, что одним из них является сотрудничество дошкольных образовательных организаций с общественными организациями и участие в экологических проектах, ориентированных на привлечение аудитории дошкольного возраста.

Ключевые слова: экологическое воспитание, старшие дошкольники, бережное отношение к природе, общественные экологические проекты, «Экодом».

Annotation. This article examines the development of a caring attitude toward nature in older preschoolers as a foundation for fostering national culture. This development is rooted in the process of developing a connection between a person and nature and its obvious objects, based on the experience of perceiving and interacting with the characteristics of objects, as revealed in caring actions and reactions to the child's careful interaction with nature, feelings toward nature, a value-based perception of existing factors, and psychological feelings evoked by the state of nature. It has been determined that the components of a caring attitude toward nature in preschool-age children include understanding and knowledge of nature, an understanding of the independence and interdependence of objects, an understanding of the unity of nature and humans; accessible activities related to nature (caring for animals and plants, protective and respectful behavior); and interaction with the environment based on pragmatic and non-pragmatic approaches. When studying ways to develop a caring attitude towards nature in preschoolers, it was found that one of them is the cooperation of preschool educational organizations with public organizations and participation in environmental projects aimed at attracting a preschool-age audience.

Key words: environmental education, senior preschoolers, respect for nature, public environmental projects, Eco-Home.

Введение. Проблема формирования бережного отношения к природе у детей дошкольного возраста – одна из наиболее актуальных в настоящее время. Именно образы окружающего природного мира являются первыми впечатлениями детей, связанными как с познанием мира, так и с его эмоциональным восприятием, пониманием его красоты, одновременной силы и хрупкости. С самого раннего детства ребенок видит вокруг себя природные объекты, динамичные образы которых захватывают его внимание и вызывают устойчивый интерес и желание взаимодействовать с ними. Взаимодействие с природой, как и любое другое, предполагает соблюдение определенных правил поведения, основанных на бережном отношении.

Бережное отношение к природе – результат осознанного, осмысленного принятия и выполнения норм взаимодействия с природными объектами, формирования представлений о живой и неживой природе, понимания природы как ресурса, объекта эстетики и обширной системы, частью которой является человек.

В настоящее время о формировании бережного отношения к природе говорят не только экологи и средства массовой информации. Эта проблема находит свое отражение и в образовательном законодательстве России. В частности, в содержании образовательной области «Познавательное развитие» Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования выделены аспекты развития у дошкольников интереса к природе, к познанию природы, изучению живой и неживой природы, погоды, а также воспитания у детей положительного, бережного и заботливого отношения к живым существам [6].

По мнению С.Н. Николаевой бережное отношение к природе является основой формирования экологической культуры дошкольника [5]. Н.А. Рыжова отмечает, что забота о животных и растениях наиболее интенсивно формируется в дошкольном возрасте [7]. О.А. Соломенникова считает бережное отношение к природе результатом формирования экологического сознания у ребенка [9, С. 12].

Интерес к экологическому воспитанию дошкольников проявляют не только ученые, но и современные общественные организации. Многие экологические проекты в настоящее время ориентированы на привлечение аудитории дошкольного возраста, как наиболее благодарных и интересующихся участников, готовых к активному взаимодействию, экспериментированию и творчеству. Одним из таких проектов является уральский проект «Экодом», организованный компанией по переработке отходов «Рифей» [10]. В рамках многих экологических направлений специалисты «Экодом» проводят для дошкольников разнообразные занятия, мастер-классы, просветительские и развлекательные мероприятия, где дети наглядно знакомятся с объектами природы. Мы полагаем, что «Экодом» может выступать средством формирования у детей дошкольного возраста бережного отношения к природе, основанного на личном опыте взаимодействия с природными объектами и непосредственном участии дошкольников в жизни родного города.

Изложение основного материала статьи. При изучении проблемы формирования бережного отношения к природе у детей старшего дошкольного возраста мы рассматриваем данное понятие как сложносоставное и опираемся на следующие положения:

– отношение в педагогике рассматривается как связь субъекта с объективной действительностью, ее отдельными

предметами, основанную на сознательности, избирательности, опыте взаимодействия и восприятия, и проявляющуюся в действиях и реакциях субъекта [3, С. 16];

– бережливость является заботливостью и осторожностью при использовании объекта окружающего мира, обращении с ним [1];

– природа как понятие объединяет в себе весь материальный мир, не созданный человеком, в том числе и самого человека, и воспринимается обществом как общечеловеческая ценность [4];

– формирование в психологии и педагогике – это становление отдельных компонентов психического новообразования, умения или навыка, их объединение, структурирование и систематизация [3].

Таким образом, под формированием бережного отношения к природе мы понимаем процесс становления связи ребенка с природой и ее отдельными объектами, основанный на опыте восприятия и взаимодействия с природными объектами, который проявляется в действиях заботы и реакциях осторожного обращения ребенка с природой, нравственных чувствах к природе, ценностном восприятии природных ресурсов и эстетических чувствах, вызванных красотой природы.

Подобное понимание бережного отношения к природе прослеживается в работах Л.В. Николаевой, которая выделила четыре аспекта значимости природы для человека: познание мира и возможность познавательного поиска и технического творчества и изобретательства, эстетика и красота природных форм, красок и звуков и возможность художественного творчества, нравственность и возможность понимать противостояние стихий, привязанность к месту рождения, ответственность за место своего обитания, здоровье и гигиена, возможность физического и духовного (морального, душевного, психологического) оздоровления с помощью природных ресурсов [4].

Компоненты бережного отношения дошкольника к природе охарактеризованы в работах В.А. Ясвина: представления и знания о природе, понимание самостоятельности природных объектов, понимание единства природы и человека; доступная активность по отношению к природе (забота о животных, растениях, охранное, уважительное поведение); взаимодействие с природой на основе прагматического и непрагматического подходов [11].

Процесс формирования бережного отношения к природе у ребенка дошкольного возраста начинается с непосредственного восприятия природных объектов, постепенного обучения способам наблюдения и ухода за животными и растениями, становления положительных эмоций по отношению к природе и эстетических чувств. На отношение ребенка к природе влияют: анимизм восприятия природы, образность мышления, игровой характер взаимодействия с природными объектами. Поэтому при формировании бережного отношения к природе необходимо придерживаться принципов научности, доступности, гуманистичности, прогностичности, детской активности, интеграции разных областей знания, единства природы и человека, конструктивизма информации, учета региональных особенностей места проживания и системности фактов [2, С. 285].

Актуальность проблемы формирования бережного отношения к природе у старших дошкольников была подтверждена при проведении диагностики, организованной на базе МАДОУ «Маячок» города Нижнего Тагила. Для определения уровня сформированности бережного отношения к природе был отобран комплекс методик, в который вошли: цикл заданий на определение знаний ребенка о природе О.А. Соломенниковой, методика «Неоконченные предложения» для изучения представлений о единстве человека и природы В.В. Зотова, и методика «Характер отношения к природе» Т.А. Серебряковой. В ходе исследования были проанализированы результаты выполнения диагностических заданий двадцати детей в возрасте от пяти до шести лет.

При выполнении комплекса заданий по выявлению знаний о природе дети оперировали карточками с изображениями, которые нужно было соотнести между собой, например, подобрать признаки времени года, расположить по сообществам животных и растения, определить свойства веществ, описать природные явления. По итогам диагностики высокий уровень знаний о природе определен у 10% детей, средний уровень – у 70%, и низкий уровень – у 20%.

Уровень сформированности представлений о единстве человека и природы определялся на основании ответов детей на вопросы о том, что значит для них природа, какие чувства вызывают у них ситуации заботы о природе или нанесения вреда ей, какие идеи есть у ребенка в области деятельности на благо природы. Ответы, соответствующие высокому уровню, дали 15% дошкольников, среднему уровню – 60% дошкольников, и низкому уровню – 25%.

Сочетание в отношении ребенка к природе прагматического и непрагматического аспектов было исследовано при помощи ситуаций, где дети выбирали стратегии своего поведения. Например, оказать посильную помощь живым существам, уничтожить или оставить нетронутыми растения, проявить свое отношение к природе, нарисовав картину, и так далее. Положительное отношение к природе на высоком уровне сформировано у 20% дошкольников, на среднем уровне – у 60%, и на низком уровне – у 20%.

Объединение данных, полученных по трем диагностическим методикам, позволило получить следующую информацию об уровнях сформированности бережного отношения к природе у старших дошкольников: низкий уровень определен у 20% дошкольников (4 человека), средний уровень определен у 70% дошкольников (14 человек), высокий уровень определен у 10% дошкольников (2 человека).

Необходимость формирования бережного отношения к природе у дошкольников, подтвержденная результатами проведенной диагностики, привела к тому, что в образовательной организации было решено организовать социальное партнерство и сотрудничество с компанией «Рифей», которая активно проводит работу по экологическому просвещению населения.

Для этого в перспективное планирование деятельности педагогов с детьми в области «Познавательное развитие» включены мероприятия практического характера при участии сотрудников проекта «Экодом» компании «Рифей». Просветительский проект «Экодом» является уникальным для нашей страны, поскольку осуществляется усилиями органов власти, представителей бизнеса и научного сообщества, разворачиваясь в трех регионах: Ханты-Мансийском округе, Тюменской и Свердловской областях.

Компанией «Рифей» создана сеть экодомов, каждый из которых является пунктом по приему и переработке отходов, куда жители могут принести вторсырье на безвозмездной основе, поскольку средства, вырученные с реализации вторсырья, направляются на организацию образовательных мероприятий для населения и разработку дальнейших перспектив экологического просвещения населения, организацию учебных, мягких и игровых зон для общения людей по интересам в области экологии, приобретение наглядных пособий, например, биолаборатории с личинками тропических жуков Zophobas morio, которые питаются сочетанием пластика и органики, 3D-принтера, велошредера и так далее.

При сотрудничестве с организаторами проекта «Экодом» дети дошкольного возраста имеют возможность принять участие в игровых обучающих занятиях, экскурсиях на мусоросортировочный комплекс, изготовить сувениры из полиэтилена с домовым Гриней, экологичные подарки к праздникам папам и мамам, сконструировать модели бульдозеров-погрузчиков и конвейеров, контейнеров для раздельного сбора бытовых отходов, принять участие в конкурсе елочных игрушек из вторсырья, нарисовать эколистовки и экоплакаты, стать активными наблюдателями за птицами и высадить деревья, узнать о способах использования стекла в акции «Стекломорфы», самостоятельно украсить стеклянные бутылки,

научиться делать восковые экологичные свечи, использовать вторсырье для игр, понаблюдать за работой вермифермы и узнать о современных технических устройствах, способствующих сохранению экологии и технологиях очищения и самоочищения природы.

Примарами подобных занятий могут быть:

– «Вторая жизнь стекла». Цель: формировать у дошкольников знания о природе и восприятие природных объектов (лес, поляна, пруд, река) как самостоятельных, развивать понимание взаимосвязи природы и человека, негативных последствий загрязнения природы стеклянными отходами, способствовать формированию ценностного, бережного отношения к чистоте природы;

– «Озеленение территории». Цель: формировать у дошкольников знания о природе и восприятие природных объектов (посадки деревьев) как самостоятельных, развивать понимание взаимосвязи природы и человека (значение деревьев), способствовать формированию ценностного, бережного отношения ребенка к лесу;

– «Птицы в нашем городе». Цель: формировать знания о природе и восприятие природных объектов (птицы) как самостоятельных, развивать понимание взаимосвязи природы и человека, значения птиц в жизни человека, способствовать формированию ценностного, бережного отношения ребенка к птицам;

– «Новогодние игрушки – звезды и хлопушки». Цель: формировать у дошкольников знания о природе и заботе о ее чистоте, развивать понимание взаимосвязи природы и человека (ель как дерево и как символ праздника), способствовать формированию ценностного, бережного отношения ребенка к природе, стремление защитить ели и не засорять природу;

– «Сохраним природу». Цель: формировать у дошкольников знания о природе и защитниках природы, развивать понимание взаимосвязи природы и человека (эко-движения в городе), способствовать формированию ценностного, бережного отношения ребенка к природе, стремление проявлять активность в сохранении природы.

Все мероприятия по сотрудничеству с проектом «Экодом» проведены как непосредственно в детском саду при участии приглашенных специалистов компании, так и в формате посещения детьми занятий и мастер-классов непосредственно в «Экодоме», что существенно расширяет возможности образовательного процесса и позволяет формировать у дошкольников знания о природе и восприятие природных объектов как самостоятельных, развивать понимание взаимосвязи природы и человека, способствовать формированию ценностного, бережного отношения ребенка к природе на основе слияния прагматического и непрагматического взаимодействия с природой.

Выводы. Одним из действенных способов решения проблемы формирования бережного отношения к природе у старших дошкольников является привлечение дошкольников к практической познавательной и природоохранной деятельности, в частности, в рамках общественных просветительских проектов экологической направленности. Одним из таких уникальных проектов является «Экодом», взаимодействие со специалистами которого открывает широкие возможности для формирования у старших дошкольников знаний о природе, осознания автономности и в то же время взаимосвязанности ее объектов, для понимания единства природы и человека; для проявления доступной экологичной активности по отношению к природе, на основе чего и формируется бережное отношения к природе у старших дошкольников.

Литература:

1. Вострухина, Т.Н. Знакомим с окружающим миром детей 5-7 лет / Т.Н. Вострухина, Л.А. Кондрыкинская. – Москва: Сфера, 2023. – 192 с.

2. Козлова, Д.И. Дошкольные образовательные реформы России как способ развития экологической культуры дошкольников / Д.И. Козлова, А.С. Игнатьева; под ред. М.Ж. Абдиева // Современные стратегии и цифровые трансформации устойчивого развития общества, образования и науки (шифр – МКСС): сборник материалов XVII Международной научно-практической конференции, Москва, 15 мая 2024 года. – Москва: Экономическое образование, 2024. – С. 284-289. – ISBN 978-5-605-20425-1

3. Мясищев, В.Н. Психология отношений / В.Н. Мясищев. – Воронеж: МОДЭК, 2011. – 398 с.

4. Николаева, Л.В. Теория и методика экологического образования детей дошкольного возраста / Л.В. Николаева. – Уфа: Омега Сайнс, 2021. – 114 с.

5. Николаева, С.Н. Система экологического воспитания дошкольников / С.Н. Николаева. – Москва: Инфра-М, 2024. – 247 с.

6. Российская Федерация. Законы. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: [утвержден Приказом Минобрнауки РФ от 17 октября 2013 г. № 1155 с изменениями и дополнениями, внесенными Приказами Минпросвещения России от 21.01.2019 № 31, от 08.11.2022 № 955, вступившими в силу в 2023 г.]. – Москва: Сфера, 2023. – 48 с.

7. Рыжова, Н.А. Исследования природы в детском саду / Н.А. Рыжова. – Москва: Мозаичный парк, 2022. – 80 с.

8. Серебрякова, Т.А. Экологическое образование в дошкольном возрасте / Т.А. Серебрякова. – Москва: Академия, 2008. – 205 с.

9. Соломенникова, О.А. Ознакомление с природой в детском саду. Средняя группа. 4-5 лет. ФГОС. ФОП / О.А. Соломенникова. – Москва: Мозаика-Синтез, 2024. – 88 с.

10. Экодом // Рифей. – URL: https://rif.ecotko.ru/about/ecodom/ (дата обращения: 27.11.2025)

11. Ясвин, В.А. Экологическая политика в сфере формирования культуры: цели и результаты / В.А. Ясвин // Социально-политические исследования. – 2020. – № 4(9). – С. 147-156

УДК371.1
кандидат филологических наук, доцент Зубкова Яна Владимировна
Московский городской педагогический университет (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент Михайлова Екатерина Борисовна
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);
директор, кандидат педагогических наук, доцент Петровский Александр Михайлович
Дзержинский политехнический институт (филиал)
Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород)

ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Одной из важнейших составляющих жизни каждого человека являются межличностные отношения. Уровень их сформированности непосредственно сказывается на всестороннем развитии личности, его настроении и получаемых эмоциях. Существует множество коммуникативных навыков, которые необходимы человеку для выстраивания благоприятных и эмоционально стабильных отношений с окружающими. Личностные качества, приоритетные для реализации качественного общения, включают в себя терпимость, адаптивность и эмпатию. Эмпатия, построенная на реализации межличностного общения, выступает важнейшим свойством личности и показателем качественной трудовой деятельности. Современные педагоги прикладывают все возможные усилия для развития эмпатии студенческой молодежи через внедрение соответствующих методов и технологий. В качестве перспективных технологий повышения эмпатии современных студентов рассматриваются интерактивные технологии. С помощью интерактивных технологий можно погружать студентов в различные социальные условия для лучшего понимания друг друга и развития эмоционального интеллекта. Благодаря участию обучающихся в тренингах, обучающих играх, чатах, они становятся активными субъектами совместной деятельности и приобретают опыт участия в различных повседневных и профессиональных ситуациях, что положительно сказывается на уровне их эмоционального интеллекта. Интерактивные технологии обеспечивают благоприятные условия для обсуждения наиболее актуальных проблем, мотивируя студенческую молодежь демонстрировать эмпатию. Конкретный выбор интерактивных технологий зависит от целей образовательной программы, возрастной группы студентов и доступных ресурсов.
Ключевые слова: эмоциональный интеллект, сотрудничество, коммуникация, межличностные отношения, взаимодействие.
Annotation. Interpersonal relationships are one of the most important components of every person's life. The level of their formation directly affects the comprehensive development of a person, his mood and the emotions received. There are many communication skills that a person needs to build favorable and emotionally stable relationships with others. Personal qualities that are a priority for the implementation of high-quality communication include tolerance, adaptability and empathy. Empathy, based on the realization of interpersonal communication, is the most important characteristic of a person and an indicator of high-quality work. Modern educators are making every possible effort to develop empathy among students through the introduction of appropriate methods and technologies. Interactive technologies are considered as promising technologies for increasing empathy of modern students. With the help of interactive technologies, students can be immersed in various social conditions to better understand each other and develop emotional intelligence. Through the participation of students in trainings, educational games, and chat rooms, they become active participants in joint activities and gain experience in various everyday and professional situations, which has a positive effect on their emotional intelligence. Interactive technologies provide favorable conditions for discussing the most pressing issues, motivating students to demonstrate empathy. The specific choice of interactive technologies depends on the objectives of the educational program, the age group of students and the available resources.
Key words: emotional intelligence, collaboration, communication, interpersonal relationships, interaction.

Введение. В современном мире проблема подготовки подрастающего поколения к жизни в условиях глобализации и информатизации обладает особой актуальностью как в рамках международного сотрудничества, так и в сфере функционирующих образовательных учреждений страны. Особого внимания заслуживают вопросы воспитания студенческой молодежи в духе эмпатии, толерантности, уважения, реализации коммуникативных компетенций.

Одной из важнейших составляющих жизни каждого человека являются межличностные отношения. Уровень их сформированности непосредственно сказывается на всестороннем развитии личности, его настроении и получаемых эмоциях. Важно подчеркнуть, что выделяется большое количество коммуникативных навыков, которые необходимы человеку для выстраивания благоприятных и эмоционально стабильных отношений с окружающими. Личностные качества, приоритетные для реализации качественного общения, включают в себя терпимость, адаптивность и эмпатию. Будущие специалисты должны обладать данными навыками, поскольку все это обеспечивает психологический баланс личности, который способен оказать решающее значение для будущей профессиональной адаптации работников.

Эмпатия, построенная на реализации межличностного общения, выступает важнейшим свойством личности и показателем качественной трудовой деятельности. В процессе обучения эмпатия оказывает положительное воздействие на уровень удовлетворенности студентов образовательной деятельностью. Они чувствуют себя уважаемыми участниками большого коллектива, который действует совместно на пути достижения запланированных результатов. Подобное эмоциональное состояние позволяет обучающимся преодолевать возникающие трудности. В условиях образовательной организации, где необходимы такие качества личности как способность выстраивать коммуникацию, проявлять лидерство и инициативность, наличие эмпатии позволяет успешно и оперативно адаптироваться к профессиональному пространству, установить нужные связи с коллегами и аргументированно отстаивать свою позицию. Современные педагоги прикладывают все возможные усилия для развития эмпатии студенческой молодежи через внедрение соответствующих методов и технологий.

В качестве перспективных технологий повышения эмпатии современных студентов рассматриваются интерактивные технологии. Они позволяют будущим специалистам погрузиться в максимально приближенные к реальным условия и проанализировать чувства и эмоции других людей. Благодаря интерактивным технологиям становится возможным обсуждать глубокие эмоциональные темы, погружаться в разные роли и сценарии для лучшего понимания окружающих. Внедрение интерактивных технологий служит важным направлением качественного развития эмпатии, которая так необходима в современном мире.

Изложение основного материала статьи. Особенности развития эмпатии, в том числе инструменты совершенствования данного навыка, рассматриваются современными исследователями. Я.А. Колядко отмечает, что эмпатию необходимо понимать как социально-психологическое свойство личности [6]. Оно включает в себя спектр

способностей человека, благодаря которым это свойство раскрывается для других. Содержание эмпатии составляют способность задействовать различные варианты взаимодействия для стабилизации эмоционального состояния человека, способность грамотно реагировать на переживания других, способность понимать эмоциональное состояние личности, а также перенимать возможные переживания на себя для лучшего понимания собеседника.

Как указывает Ю.В. Саламатина, данный термин широко используется в различных областях жизнедеятельности, в том числе социологии, педагогике, психологии, менеджменте [9]. Современные исследователи могут по-разному трактовать данный феномен, поскольку цели и предмет могут меняться в зависимости от сферы использования. Медицина рассматривает эмпатию с точки зрения ухода и лечения пациентов. Благодаря развитому чувству эмпатии у медицинских работников, пациенты чувствуют большую удовлетворенность оказанным лечением, это повышает уверенность врача в собственных силах и оказывает общее положительное действие на здоровье больного [3]. В психологии эмпатию принято рассматривать с точки зрения понимания эмоционального состояния другого человека и желания оказать должную поддержку. Похожего определения придерживаются специалисты в области юриспруденции. Автор делает вывод о том, что различные точки зрения по поводу определения термина эмпатия не позволяют унифицировать его, поскольку в каждом отдельном случае следует акцентировать внимание на конкретной проблеме исследования.

Несмотря на существующее различие в мнениях современных исследователей, все же можно выделить общее в понятии эмпатии: это свойство личности, определяющее его взаимодействие с окружающими и проявляющееся в навыках к сопереживанию и сочувствию.

С.М. Гайдаренко, М.А. Мартынова, Н.Д. Фирер подчеркивают, что эмпатия отличается положительным воздействием, позволяющим современной молодежи пройти успешную социализацию и стать надежным партнером в установлении межличностных контактов [4]. Авторы убеждены в том, что нынешнее поколение нуждается в планомерном развитии эмпатической культуры. Данный процесс лучше начинать с младшего возраста, когда дети более восприимчивы к изменениям своих личностных характеристик. Взрослый человек с трудом может освоить навыки эмпатии, хоть и данный процесс вполне реальный и зависит от желания самого человека. Также авторы обращают внимание на то, что чрезмерная эмпатия может оказывать отрицательное воздействие и препятствовать комфортному функционированию жизнедеятельности. Здесь важно обладать навыками контроля эмпатии.

Наиболее подходящим способом, способствующим развитию эмпатии, соответствующим возрастным и социокультурным особенностям современной студенческой молодежи, являются интерактивные технологии, позволяющие достичь главной цели – создание комфортных условий для глубокого понимания эмоционального состояния и чувств других людей [8]. С помощью интерактивных технологий можно погружать студентов в различные социальные условия для лучшего понимания друг друга и развития эмоционального интеллекта [5].

С.С. Великанова выделяет ряд возможностей использования интерактивных технологий в образовательном процессе [2]:

– позволяют студентам принимать активное участие по решению обозначенной проблемы, развивать навыки коммуникации, студенты становятся активными субъектами собственного обучения;

– обеспечивают формирование группового взаимодействия и реализации качественного общения;

– способствуют преодолению личностных деформаций будущих специалистов.

Современные авторы придерживаются точки зрения о том, что для развития эмпатии у студентов необходимо использовать востребованные интерактивные технологии. Например, Р.И. Мовсаров предлагает применять тренинг, направленный на формирование компетентности профессионального и межличностного поведения [7]. С помощью тренинга преодолеваются ограничения, которые могут возникать при использовании традиционных технологий. О.В. Вашетина, А.А. Хафизова, Л.Р. Садртдинова рекомендуют использовать интерактивные образовательные игры, которые имитируют опыт людей и оказывают положительное воздействие на развитие эмпатии [1]. Игровой формат обучения обеспечивает эмоциональную вовлеченность обучающихся, способствует формированию практического опыта.

Развитие эмпатии непосредственно связано с применением интерактивных технологий. С целью изучения возможностей использования интерактивных технологий для развития эмпатии у студенческой молодежи нами было проведено исследование среди педагогов Дзержинского политехнического института, Московского городского педагогического университета и Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета. Числовая выборка составила 156 человек. Проведенная работа позволила выявить положительные аспекты интерактивных технологий обучения, определить предпочтения и ожидания преподавателей в изучаемом направлении.

В первую очередь предстояло выяснить, какие интерактивные технологии респонденты считают наиболее результативными в вопросе развития эмпатии у студентов. По мнению большинства респондентов, это интерактивные симуляции, которые воспроизводят возможные повседневные и профессиональные сценарии взаимодействия (84%). Тренинги выделило 80% педагогов. С точки зрения 72% участников опроса положительное воздействие на развитие эмпатии оказывают мобильные приложения, позволяющие организовывать совместное обучение. Также 68% педагогов выделили образовательные игры, 60% выделило платформы для совместного творчества и 55% проголосовало за технологии виртуальной реальности.

Также у респондентов выяснили, какое влияние оказывают интерактивные технологии на эмоциональное восприятие обучающихся. Полученные ответы позволяют сделать вывод о том, что большинство респондентов связывают применение интерактивных технологий с улучшением навыков коммуникации (83%) и увеличением открытости и восприимчивости к чувствам окружающих (80%). На совершенствование критического мышления указало 66% участников. Также по мнению 50% педагогов студенты углубляют понимание социальных процессов через моделирование таких ситуаций.

Еще один вопрос был связан с выделением трудностей, которые возникают у преподавателей в рамках интеграции интерактивных технологий в процесс обучения. Как правило, респонденты выделяли сложности технического характера (74%), нехватку времени на подготовку интерактивных материалов (68%), необходимость постоянного совершенствования образовательных инструментов (61%).

Также преподавателям предстояло выделить успешные, по их мнению, практики использования интерактивных технологий с целью развития эмпатии у студенческой молодежи. Чаще всего встречались следующие практики:

– проведение театрализованных представлений по актуальным социальным проблемам;

– привлечение студентов к чатам для обсуждения наиболее острых проблем современности;

– обмен опытом между студенческими группами;

– просмотр фильмов с последующим анализом;

– участие студентов в вебинарах.

Выводы. Интерактивные технологии обеспечивают формирование более четкого и осмысленного понимания чувств и эмоций окружающих. Благодаря участию обучающихся в тренингах, обучающих играх, чатах, они становятся активными субъектами совместной деятельности и приобретают опыт участия в различных повседневных и профессиональных

ситуациях, что положительно сказывается на уровне их эмоционального интеллекта. Интерактивные технологии обеспечивают благоприятные условия для обсуждения наиболее актуальных проблем, мотивируя студенческую молодежь демонстрировать эмпатию. Конкретный выбор интерактивных технологий зависит от целей образовательной программы, возрастной группы студентов и доступных ресурсов. Важно учитывать адаптацию технологий под учебные задачи и обучающие стили, чтобы максимально содействовать развитию эмпатии студентов.

Литература:

1. Вашетина, О.В. Образовательная онлайн-игра как педагогический инструмент повышения эмпатии студентов / О.В. Вашетина, А.А. Хафизова, Л.Р. Садртдинова // Современный ученый. – 2025. – № 9. – С. 340-348

2. Великанова, С.С. Роль интерактивной модели обучения студентов вузов в становлении их профессиональной компетентности / С.С. Великанова // Евразийский гуманитарный журнал. – 2023. – № 4. – С. 81-87

3. Верещагина, М.В. Развитие эмпатии как составляющей коммуникативной компетентности у студентов педагогического вуза / М.В. Верещагина // Известия Чеченского государственного педагогического университета. Серия 2: Психологические и философские науки. – 2024. – № 3(3). – С. 7-18

4. Гайдаренко, С.М. Экспериментальное исследование эмпатии у молодежи, склонной к созависимости / С.М. Гайдаренко, М.А. Мартынова, Н.Д. Фирер // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-4. – С. 351-354

5. Ким, В.В. Эмпатические способности студентов медицинского вуза: анализ теоретико-эмпирического исследования / В.В. Ким, И.С. Ганишина, С.Н. Сорокоумова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 4(45). – С. 30-36. – URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1792 (дата обращения: 14.11.2024)

6. Колядко, Я.А. Формирование эмпатических способностей у студенческой молодежи с использованием инновационных технологий / Я.А. Колядко // Инновационные социально-психологические и социально-реабилитационные технологии: от теории к практике: материалы III Международного научно-практического фестиваля, Минск, 21 марта 2025 года. – Минск: Белорусский государственный университет, 2025. – С. 166-173

7. Мовсаров, Р.И. Психологический тренинг как средство развития эмпатии у студентов педагогического направления подготовки / Р.И. Мовсаров // Теория и практика общественного развития в свете современного научного знания: материалы VI Всероссийской научной конференции, Красково, 18 апреля 2023 года. – Образовательное частное учреждение высшего образования «Гуманитарно-социальный институт». – Москва: Перо, 2023. – Ч. 2. – С. 109-112

8. Моисеева, Д.С. Копинг-стратегии и эмпатия студентов / Д.С. Моисеева, Н.Ф. Сухарева // Актуальные проблемы и перспективы развития современной психологии. – 2022. – № 1. – С. 45-51. – URL: https://www.elibrary.ru/item.asp?id=47866325 (дата обращения: 14.11.2024)

9. Саламатина, Ю.В. Проблема эмпатийной культуры молодежи в эпоху цифровизации / Ю.В. Саламатина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – Т. 13. – № 2(47). – С. 108-111

Педагогика

УДК 37.013; 004.7

документовед кафедры «Программирование и инфокоммуникационные технологии» Идрисова Жарадат Вахидовна
ФГБОУ ВО «Чеченский государственный университет имени А.А. Кадырова» (г. Грозный)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ WEB 2.0

Аннотация. Педагогические условия эффективного использования социальных сервисов Web 2.0 в образовании обусловлены их значительным дидактическим потенциалом для реализации личностно-ориентированного и деятельностного подходов. Внедрение данных технологий не является гарантией повышения качества образования само по себе, а требует целенаправленного формирования специфической педагогической среды. Ключевым условием выступает системная цифровая подготовка педагогов, направленная не только на формирование технической компетентности, но и на методологическое переосмысление роли преподавателя в новой образовательной парадигме, где он выступает в качестве модератора и фасилитатора учебного процесса. Не менее необходимым является условие разработки четкой дидактической структуры, интегрирующей инструменты Web 2.0 в учебный план для решения таких педагогических задач, как организация проектной деятельности, развитие критического мышления и навыков совместной работы. При этом обязательным является создание безопасной и этичной цифровой образовательной экосистемы, регламентирующей взаимодействие всех участников и минимизирующей риски, связанные с использованием открытых интернет-ресурсов. Эффективность применения социальных сервисов детерминирована комплексом взаимосвязанных условий: готовностью педагогических кадров, методически обоснованной интеграцией в учебный процесс и сформированной культурой цифрового общения, что в совокупности способствует достижению новых образовательных результатов.

Ключевые слова: педагогическое проектирование, цифровая дидактика, образовательная среда Web 2.0, профессиональная ИКТ-компетентность педагога.

Annotation: The pedagogical conditions for the effective use of Web 2.0 social services in education are determined by their significant didactic potential for the implementation of personality-oriented and activity-based approaches. The introduction of these technologies does not guarantee improved educational quality per se, but requires the targeted development of a specific pedagogical environment. A key condition is the systematic digital training of teachers, aimed not only at developing technical competence but also at methodologically rethinking the role of teachers in the new educational paradigm, where they act as moderators and facilitators of the educational process. Equally essential is the development of a clear didactic structure that integrates Web 2.0 tools into the curriculum to address pedagogical challenges such as organizing project-based activities, developing critical thinking, and developing collaboration skills. At the same time, the creation of a secure and ethical digital educational ecosystem that regulates the interaction of all participants and minimizes the risks associated with the use of open internet resources is mandatory. The effectiveness of social media is determined by a complex set of interrelated factors: the readiness of teaching staff, methodologically sound integration into the educational process, and a well-established culture of digital communication, which together contribute to the achievement of new educational outcomes.

Key words: pedagogical design, digital didactics, Web 2.0 educational environment, professional ICT competence of teachers.

Введение. Современное общество претерпевает глубокие изменения под влиянием информационно-коммуникационных технологий, что объективно требует пересмотра базовых принципов образовательной системы. В этой связи социальные сервисы Веб 2.0, функционирующие как платформы для совместного создания и распространения контента, приобретают особое значение. Они выступают не только в роли средства коммуникации, но и становятся

значимым дидактическим инструментом. Их интерактивная природа, ориентация на полилог и совместное творчество создают условия для выполнения актуальных требований образовательных стандартов, нацеленных на развитие у учащихся ключевых компетенций: критического мышления, креативности, коммуникации и кооперации. Тем не менее, внедрение данных технологий в педагогическую практику часто остается фрагментарным и несистемным. Как следствие, технологическое обновление не всегда приводит к качественному повышению образовательных результатов.

Как отмечает А.Б. Мадьяров [5, С. 46], «информационная образовательная среда должна быть не просто дополнением, а органичной частью учебного процесса, что требует специального проектирования». Эффективность применения любого цифрового инструментария напрямую зависит от готовности педагога не только к его техническому освоению, но и к методологической перестройке собственной профессиональной деятельности. В этой связи ключевым условием становится формирование высокой уровня цифровой педагогической компетентности, выходящей за рамки простой компьютерной грамотности.

Не менее значимым является условие, связанное с содержательным и дидактическим наполнением используемых сервисов. Как подчеркивает Е.Д. Патаракин [6, С. 226], «сетевые взаимодействия приобретают педагогическую ценность только тогда, когда они встроены в осмысленный контекст учебной деятельности». Это требует от педагога навыков педагогического дизайна, позволяющего трансформировать коммуникативные и коллаборационные возможности платформ в конкретные учебные задачи и проекты. При этом процесс такого проектирования должен учитывать необходимость формирования у всех участников образовательного процесса цифровой культуры и этики, обеспечивающей психологически безопасную и продуктивную среду для взаимодействия Г.У. Солдатов [9, С. 146].

Стремительная цифровая трансформация всех сфер общественной жизни формирует новый социальный заказ системе образования, требующий формирования у обучающихся не только предметных знаний, но и комплекса метапредметных компетенций, таких как критическое мышление, креативность, коллаборация и коммуникация. Социальные сервисы, по своей гносеологической природе, являются адекватным инструментом для развития данных качеств, поскольку их функциональность основана на принципах коллективизма, интерактивности и со-творчества. Однако, как показывает анализ педагогической действительности, сам по себе факт внедрения технологий не приводит к качественному изменению образовательных результатов. Существует насущная потребность в научном обосновании целостной педагогической системы, которая бы обеспечила переход от спорадического применения отдельных инструментов к методологически выверенному и системному использованию возможностей Web 2.0 для достижения новых образовательных результатов. Это определяет необходимость комплексного исследования именно педагогических условий, выступающих в качестве катализатора эффективности данного процесса.

Эффективная интеграция социальных сервисов Web 2.0 в педагогическую практику требует создания специальной системы организационно-методических предпосылок. Ключевым условием выступает формирование цифровой компетентности всех участников образовательного процесса. Это предполагает не только техническую грамотность, но и развитие критического мышления, медиакультуры и способности к безопасному и продуктивному сетевому взаимодействию, что подчеркивает Смирнова Е.Э., отмечая, что «педагогическая целесообразность использования цифровых инструментов определяется не их новизной, а степенью соответствия дидактическим задачам и сформированностью у субъектов образования навыков осмысленного применения» [8, С. 78].

Эффективность применения социальных сервисов напрямую зависит от уровня методической и организационной поддержки со стороны образовательной организации. Необходимо создание условий для профессионального сообщества педагогов, где возможен обмен практиками, решение возникающих технических и содержательных проблем. Это способствует преодолению стереотипов и формированию устойчивой мотивации к инновационной деятельности. Подтверждением служит мысль Ковалевой Н.С. о том, что «успешность цифровизации обучения коррелирует с наличием в учреждении внутренней системы поддержки педагогических инициатив и постоянного профессионального диалога» [3, С. 54].

Изложение основного материала статьи. Социальные сервисы Web 2.0, представляют собой платформы для коллективного сетевого взаимодействия, созидания и обмена знаниями, занимают ключевое положение, выступая не столько технологическим дополнением, сколько катализатором смены самой модели обучения – от трансляционной к смысло-деятельностной. Однако потенциальные дидактические возможности данных сервисов, такие как содействие сотрудничеству, поддержка образовательной рефлексии и персонализация траекторий обучения, реализуются лишь фрагментарно. Это свидетельствует о том, что проблема лежит не в плоскости технической оснащенности, а в области методологического обеспечения их интеграции, что актуализирует вопрос о выявлении и научном обосновании специфических педагогических условий.

Под педагогическими условиями понимается комплекс взаимосвязанных и взаимообусловленных мер педагогического и организационного характера, целенаправленно создаваемых в образовательной среде и обеспечивающих переход от стихийного к системному и результативному использованию цифровых инструментов. Фундаментальным условием выступает формирование у педагога целостной цифровой дидактической компетентности. Она выходит за рамки операционального владения интерфейсом того или иного сервиса и предполагает способность к педагогическому проектированию, при котором технология становится органичным элементом учебной ситуации, а не ее внешней оболочкой. Как отмечает Е.Д. Патаракин, «сетевые действия становятся образовательной практикой только тогда, когда они подчинены решению определенной учебной задачи и вписаны в более широкий социальный контекст» [6, С. 226]. Это требует от педагога навыков отбора, критической оценки и дидактической адаптации функциональных возможностей сервисов для достижения конкретных предметных и метапредметных результатов.

Системообразующим условием является проектирование дидактического контура, в который интегрируются социальные сервисы. Данный контур представляет собой методологический каркас, обеспечивающий содержательную и процессуальную целостность учебной деятельности, предотвращая ее распад на ряд разрозненных технических упражнений. Такой каркас включает четкое определение роли и места сервиса на каждом этапе обучения, формулировку заданий, направленных на проявление активности и со-творчества обучающихся, а также критериев оценки как индивидуального, так и группового вклада. Эффективность данного подхода подтверждается положениями деятельностной теории, согласно которой «развитие человека происходит в процессе осуществления им различных видов деятельности» [6, С. 225]. Таким образом, сервис становится не целью, а средством развертывания этой деятельности.

Целенаправленное формирование цифровой культуры образовательного сообщества предполагает создание психологически безопасной и этичной среды сетевого взаимодействия, регламентированной четкими нормами и правилами. Важным аспектом является развитие цифровой грамотности всех участников процесса, включая навыки критического восприятия информации, сетевого этикета и управления цифровой идентичностью. Исследования показывают, что без целенаправленного формирования данной культуры «существует риск воспроизводства в цифровой среде традиционных пассивных моделей поведения или, напротив, возникновения деструктивных форм коммуникации» [7, С. 45].

Как отмечает А.Б. Мадьяров, «информационная образовательная среда становится не просто хранилищем ресурсов, а живым, развивающимся организмом, который отражает процессы коллективного познания» [5, С. 49]. Эффективность использования социальных сервисов Web 2.0 детерминирована не их технологическими характеристиками, а качеством педагогического проектирования, уровнем профессиональной готовности педагога и сформированностью гуманитарной составляющей цифровой образовательной среды, что в совокупности и составляет сущность выявленных педагогических условий. Для изучения массовой практики применения социальных сервисов Web 2.0 нами был проведен контент-анализ образовательных интернет-ресурсов и педагогических блогов, что дало возможность зафиксировать существующие модели их использования. Особое внимание уделялось оценке уровня сформированности цифровой компетентности педагогов, для чего применялся адаптированный диагностический инструментарий, основанный на подходе, предложенном Г.У. Солдатовой, которая определяет цифровую компетентность как «интегративное образование, включающее мотивационный, когнитивный и поведенческий компоненты» [9, С. 146]. Данный вывод согласуется с современными взглядами на развитие образования, где ключевым трендом является создание человеко-ориентированных, коллаборативных и открытых образовательных экосистем.

Выводы. Решение данной проблемы лежит в сугубо педагогической, а не технологической плоскости. Установлено, что успешная интеграция этих инструментов обусловлена не их функциональными характеристиками, а целенаправленным созданием комплексной методической системы, обеспечивающей содержательное и процессуальное единство цифровых и педагогических компонентов. Такой подход трансформирует стихийное и зачастую поверхностное применение технологий в осмысленную образовательную практику, отвечающую вызовам современной цифровой эпохи. Реализация рассмотренных условий способствует преодолению традиционной парадигмы знаний, ориентируя учебный процесс на формирование у обучающихся критического мышления, способностей к коллаборации и созданию нового знания, что в полной мере соответствует целям развития человека в XXI веке. Социальные сервисы Web 2.0 раскрывают свой дидактический потенциал лишь тогда, когда они органично встраиваются в педагогически выверенную среду, проектируемую с учетом как технологических возможностей, так и фундаментальных закономерностей образовательного процесса. Эффективность интеграции социальных сервисов Web 2.0 в образование детерминирована совокупностью взаимосвязанных педагогических условий. Ключевым из них является формирование у педагога цифровой дидактической компетентности, выходящей за рамки технической грамотности и предполагающей способность к педагогическому проектированию интернет-ориентированной учебной деятельности.

Литература:

1. Астафьева, О.Н. Цифровая трансформация образования: новые вызовы и стратегические приоритеты / О.Н. Астафьева, М.А. Шпаковская // Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. – 2021. – № 3. – С. 28-45
2. Выготский, Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М.: Смысл, 1999. – 1136 с.
3. Ковалева, Н.С. Профессиональное развитие педагога в условиях цифровой трансформации школы / Н.С. Ковалева. – СПб.: Лема, 2023. – 54 с.
4. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Смысл, 2005. – 352 с.
5. Мадьяров, А.Б. Проектирование информационно-образовательной среды в условиях реализации ФГОС / А.Б. Мадьяров // Современные проблемы науки и образования. – 2015. – № 2. – С. 45-52
6. Патаракин, Е.Д. Сетевые сообщества и обучение / Е.Д. Патаракин. – М.: Национальное образование, 2016. – 224 с.
7. Роберт, И.В. Теория и методика информатизации образования (психолого-педагогические и технологические аспекты) / И.В. Роберт. – М.: БИНОМ. Лаборатория знаний, 2014. – 398 с.
8. Смирнова, Е.Э. Цифровая дидактика: принципы и модели / Е.Э. Смирнова. – М.: Издательство «Образование и наука», 2022. – С. 72-81
9. Солдатова, Г.У. Цифровая компетентность подростков и родителей: результаты всероссийского исследования / Г.У. Солдатова. – М.: Фонд Развития Интернет, 2018. – 144 с.

Педагогика

УДК 378.147

кандидат педагогических наук, доцент Искровская Людмила Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург);
старший преподаватель Морозов Андрей Алексеевич
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена» (г. Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ЗЕРКАЛО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ: ВЗГЛЯД НА ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ

Аннотация. Статья посвящена анализу педагогической практики как инструмента выявления профессиональных дефицитов будущих учителей истории. Авторы исследуют соответствие подготовки студентов современным требованиям к педагогу. В основе работы лежат данные анкетирования учителей-наставников, студентов-практикантов и наблюдений методистов. Исследование выявляет ключевые проблемы: недостаточное владение предметным содержанием и трудности в его дидактической обработке. Отмечаются дефициты в проектировании уроков и дифференциации обучения. Выявлены слабые навыки стимулирования творчества и критического мышления учащихся. Коммуникативные умения оценены высоко, но отмечены проблемы с речевой культурой. Зафиксирована недостаточная развитость профессиональной рефлексии и самоанализа у студентов. Авторы предлагают меры по реформированию учебных планов и усилению практико-ориентированной подготовки. Статья подчеркивает необходимость системных изменений в подготовке учителей истории.

Ключевые слова: подготовка учителей истории; профессиональные дефициты; современный учитель истории; высшее педагогическое образование; педагогические компетенции.

Annotation. The article analyzes teaching practice as a tool for identifying professional deficits of future history teachers. The authors examine the alignment of student training with modern teacher requirements. The work is based on data from surveys of mentor teachers, student trainees, and observations by methodologists. The study reveals key issues: insufficient command of subject content and difficulties in its didactic processing. Deficiencies in lesson planning and differentiation of instruction are noted. Weak skills in stimulating student creativity and critical thinking are identified. Communication skills are rated highly, but problems with

speech culture are highlighted. Insufficient development of professional reflection and self-analysis among students is recorded. The authors propose measures to reform curricula and strengthen practice-oriented training. The article emphasizes the need for systemic changes in the training of history teachers.

Key words: training of history teachers; professional deficits; modern history teacher; higher pedagogical education; pedagogical competencies.

Исследование выполнено в рамках проекта «Цифровой методический тренажер по решению профессиональных задач учителя (по программе 44.03.05. «Педагогическое образование: историческое и обществоведческое образование»). Подготовка к демонстрационному экзамену» при поддержке внутреннего гранта Российского государственного педагогического университета им. А.И. Герцена (проект № 74-ВГ; Приказ № 0105-218/01 от 28.12.2024)

Введение. Современная школа стремительно меняется, изменяются соответственно и требования, которые предъявляются студентам, обучающимся по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование (профиль: Историческое образование). Вместе с тем университетская подготовка будущих учителей истории не всегда актуальна существующим потребностям современного школьного образования, что порождает ряд вызовов, в том числе коррекцию и трансформацию традиционных взглядов на подготовку учителей истории.

В научных публикациях активно разрабатывается проблема определения образа современного педагога [3; 4; 6], в том числе через проведение социологических исследований [8]. В качестве ключевых характеристик современного учителя истории исследователи выделяют следующий комплекс качеств: ответственность и профессиональная этика, включая безупречное владение предметом; критическое и креативное мышление; коммуникативные умения и готовность к сотрудничеству; способность к саморазвитию и непрерывному обучению; лидерские качества и компетенции наставника; стрессоустойчивость и развитая рефлексия.

Это далеко не полный перечень черт, рисующих современный портрет учителя истории, он может быть дополнен или скорректирован в соответствии с динамикой социальных и образовательных запросов, однако этот сфокусированный набор характеристик позволяет провести содержательный анализ тех проблем подготовки, которые значимы, измеримы и могут быть скорректированы в рамках профессиональной подготовки будущего учителя.

Наиболее удачным вариантом регулярного получения сведений о качестве и актуальности подготовки будущих учителей истории являются педагогические практики в школе, где в наиболее концентрированном виде, во взаимодействии с детьми, в ходе проведения уроков, решения актуальных педагогических кейсов и пр., вскрываются те пробелы и недостатки, которые могут быть неочевидны в университетских аудиториях. В ходе педагогических практик еще более выраженными становятся и ответы на ключевой вопрос: «Соответствуют ли студенты тому набору характеристик, который выдвигает современные общество и образование к учителю истории?». Для получения обоснованного и аргументированного ответа на этот вопрос в сентябре-октябре 2024 года и феврале-марте 2025 года сотрудниками кафедры методики обучения истории и обществознанию РГПУ им. А.И. Герцена было проведено специальное исследование. Оно было организовано в рамках производственной (стажёрской) педагогической практики (18 зачётных единиц) студентов IV курса направления 44.03.01 Педагогическое образование (профиль «Историческое образование») и включало в себя три ключевых инструмента оценки: анкетирование учителей истории, курирующих практику; анкетирование студентов-практикантов; включенное и невключенное систематическое наблюдение сотрудником кафедры методики обучения истории и обществознанию (методист группы) за студентами в ходе практики.

Всего по итогам двух практик суммарно было получено 118 анкет учителей истории, 141 анкета студентов-практикантов. Пять методистов групп представили в обобщенном виде выводы по итогам невключенного наблюдения за проведением более чем 250 уроков истории, а также включенного наблюдения за коллективным обсуждением проведенных студентами уроков. И в анкетах, и при наблюдении фокус внимания был сосредоточен на названных выше характеристиках современного учителя истории, которые и выступят непосредственным предметом рассмотрения в данной публикации.

Изложение основного материала статьи. Профессия учителя истории несет в себе уникальный груз ответственности, прежде всего ответственности за формирование исторического сознания, критического мышления и гражданской позиции у молодого поколения. Ядром этой ответственности является *высокий уровень профессиональной подготовки, глубокое владение предметом и безупречная профессиональная этика*, где компетентность выступает главным этическим императивом. Однако современные исследования подготовки студентов направления «Педагогическое образование (Историческое образование)» выявляют тревожный разрыв между декларируемыми стандартами (ПКО-3) [5] и реальными профессиональными дефицитами.

Как показывают данные анкетирования, ключевые информационные умения – дидактическая переработка научного содержания, логичное и доступное изложение, использование источников для самообразования – оцениваются по-разному. Учителя-наставники в среднем ставят практикантам 4,4 балла (из 5 возможных), сами студенты, проявляя здоровую самокритику, – 4,2 балла. Однако методисты, обладающие наиболее целостным взглядом на соответствие подготовки профессиональным стандартам, выставляют, вероятно, более объективную оценку – 3,2 балла.

Анализ комментариев респондентов позволяет выделить три стойких и взаимосвязанных дефицита: неуверенное владение предметным содержанием, трудности в отборе и структурировании материала и недостаточное развитие умений самообразования. Все участники исследования отмечают пробелы в знаниях как по истории России, так и по всеобщей истории. Это – базовый дефицит, превращающий учителя из транслятора смыслов в неуверенного компилятора фактов. Без глубокого понимания исторических процессов, причинно-следственных связей и многообразия интерпретаций невозможна ни качественная адаптация материала для школьников, ни ответственное формирование их исторической картины мира. Корень проблемы может лежать в структуре учебных планов подготовки бакалавров, где на изучение собственно исторических дисциплин отводится, как правило, не более 30% учебного времени. Получается, что фундаментальная предметная подготовка учителя истории занимает меньший объем, чем совокупность смежных, но вспомогательных областей. Система сама формирует дефицит, выпуская в школы специалистов с «урезанным» знанием своего предмета.

По свидетельствам методистов и учителей-наставников, на практике это выражается в неумении студентов при отборе учебного содержания выделить суть, отделить главное от второстепенного, выстроить логичный и цельный нарратив. Размывание основной идеи урока ведет к фрагментарности знаний у школьников, непониманию исторического процесса. Дефицит прямо вытекает из первого: нельзя грамотно структурировать то, чем не владеешь свободно.

Для решения этой проблемы требуется кардинально пересмотреть баланс учебного плана, вернув предметной подготовке статус безусловного приоритета, кроме того, для ликвидации названного профессионального дефицита в учебный план необходимо ввести специальные практико-ориентированные дисциплины с достаточным количеством зачетных единиц, например, «Конструирование учебного содержания школьных курсов истории».

Одним из центральных компонентов профессиональной компетенции будущего учителя является умение

проектировать урок – выстраивать его цели, логику, содержание и отбирать методы и приемы обучения предмету. Исследование, проведённое среди студентов, их учителей-наставников и методистов, выявило определенный диссонанс в оценке этого умения: студенты оценивают владение данным умением в среднем в 3,8 балла; учителя ставят студентам более высокую оценку – 4,2 балла, а методисты – 3,9.

Самооценка студентов оказалась самой низкой из всех представленных результатов. Становится очевидным разрыв между «идеальным уроком», модель которого они осваивают в аудиториях вуза, и необходимостью учитывать конкретные условия: уровень подготовки и численность класса, внутренние требования школы, дефицит времени и другие факторы. Такая критичная самооценка может рассматриваться как признак формирующегося у будущих педагогов чувства профессиональной ответственности.

Более высокая оценка проектировочных умений, выносимая учителями-наставниками, часто касается практической реализации ответственности практиканта в конкретном классе: «удержал дисциплину», «донёс главное», «заинтересовал». Учителя оценивают ситуативную педагогическую ответственность, которую студент смог на себя принять. Наставники часто видят не абсолютный идеал, а прогресс. Они сравнивают первые и последние уроки студента, ценят его способность реагировать на замечания и адаптироваться. Их оценка часто носит поощрительный характер. Методисты же проверяют, насколько проект урока соответствует критериям научности, системности, реализации требований ФГОС – то есть формализованным нормам профессионального долга. В этом контексте важно усилить практико-ориентированную часть методической подготовки будущих учителей истории, моделируя не только «идеальные», но и «рабочие» сценарии уроков, иллюстрирующие различные методические условия обучения истории.

Умение проектировать урок и умение дифференцировать обучение в его рамках являются двумя сторонами одной медали – профессиональной ответственности учителя истории. Учителя, оценивая в 3,9 б. уровень владения студентами умением отбирать дифференцированные, личностно-ориентированные задания и задачи, отмечают скорее потенциальную способность или отдельные успешные попытки, но не системное владение технологией дифференциации. В комментариях методистов часто фиксируется, что студенты либо дают однотипные задания всему классу, либо их попытки дифференциации носят формальный характер (например, простое уменьшение / увеличение объема задания без изменения его качественной сложности). Ситуацию усугубляет и то, что в рамках психолого-педагогических дисциплин тема дифференциации обучения часто рассматривается абстрактно. По мнению методистов, на практике основной проблемой является не столько отсутствие у студентов знаний по психологии как таковых, сколько их полная оторванность от конкретной педагогической реальности и неспособность к методической интерпретации. Студентам критически не хватает практикумов, где они могли бы на конкретном историческом материале разрабатывать и апробировать разноуровневые задания с учетом познавательных особенностей учащихся.

В современной дидактике аксиоматичным является тезис о том, что развитие критического и креативного мышления школьников – одна из центральных целей образования. Однако менее очевидным, но фундаментально важным остается вопрос: а каким образом уровень развития самого учителя в этой сфере влияет на его повседневную практику? Например, умение стимулировать инициативу и творчество учащихся, оцениваемое как учителями наставниками, так и методистами в 3 балла, является зоной серьезного дефицита будущих учителей истории. Наблюдения за работой студентов на практике свидетельствуют, что переход от организации репродуктивной к организации продуктивной, творческой активности учащихся для большинства практикантов оказывается непосильной задачей. Создание условий для выдвижения учениками собственных гипотез, защиты оригинальных точек зрения, поиска неочевидных решений исторических проблем требует от педагога иного качества мышления. Если у самого учителя не развиты навыки проблематизации, видения альтернатив, гибкого комбинирования идей, он не может моделировать подобную ситуацию на уроке. Низкий балл здесь — прямое отражение несформированности у студентов их собственного критического и креативного мышления как функционального профессионального инструмента.

Преодоление обозначенных дефицитов требует перехода к активному использованию аналитических, проектных и исследовательских задач в обучении самих студентов. В качестве системных мер можно предложить введение междисциплинарного модуля «Методология и практика критического мышления в историческом образовании», направленного на развитие у студентов навыков проблематизации, анализа источников, построения аргументации и генерации идей.

Коммуникативные умения и способность к сотрудничеству являются одной из ключевых характеристик современного учителя истории и традиционно рассматриваются как важнейший компонент профессиональной деятельности педагога (УК-4, ОПК-7) [5; 7].

Результаты анкетирования учителей и студентов демонстрируют стабильно высокую оценку сформированности коммуникативных умений (в среднем 4,4 балла). Практиканты отмечают открытость, поддержку и готовность учителей к диалогу, а педагоги – стремление студентов к поиску компромиссов, в том числе при расхождении взглядов на организацию урока истории. Вместе с тем обе группы фиксируют отдельные случаи недопонимания между учителями и студентами, эти противоречия часто обусловлены несоответствием между реальной школьной практикой и «аудиторной методикой» обучения истории и иногда приводят к напряженности на этапе подготовки уроков. При этом межличностное взаимодействие студентов между собой оценивается положительно: практиканты демонстрируют готовность к диалогу, взаимопомощи, восприятию критики и аргументированной обратной связи. В целом это указывает на достаточно высокий уровень развития коммуникативных умений, при сохранении потребности в их дальнейшем совершенствовании.

Способность к саморазвитию и непрерывному обучению является непременной чертой любого человека XXI века (УК-6, ОПК-7) [5; 7]. И сами студенты, и методисты отмечают, что определенный набор проблем в овладении компетенцией существует, проявляется он например в том, что при подготовке урока истории студенты используют лишь один школьный учебник, которого явно недостаточно для отбора содержания, структурирования и построения эффективного, исторически корректного урока. Практиканты объясняют эту проблему нехваткой времени для анализа научной исторической литературы в ходе подготовки к уроку (при средней нагрузке на одного студента – 3 урока в неделю). Методисты видят в этом более глубинные причины: низкий общекультурный уровень студентов и объективная недостаточность объема часов, отводимых как на систематические курсы истории, так и на вспомогательные исторические дисциплины (особенно источниковедение и историографию). Таким образом проблема кроется не столько в недостаточности временного ресурса, сколько в незнании ресурсов, к которым студенты могли бы обратиться для восполнения имеющихся у них пробелов по теме урока.

Способность к саморазвитию и непрерывному обучению проявляется и в изучении, анализе и присвоению позитивного опыта коллег-учителей, представляющего профессиональный интерес. Студенты при этом в среднем оценивают свои умения анализировать, изучать и обобщать опыт работы учителя, представляющий профессиональный интерес только на 3,9 баллов (учителя – 4,3 балла, методисты – 4,0 балла). Из основных проблем, обозначенных в анкетах студентов, можно выделить нехватку у них системного подхода к анализу и обобщению педагогического опыта учителя; недостаточное

развитие умений критического анализа и профессиональной рефлексии; ограниченность времени и доступа к урокам учителя-наставника. Выявленные дефициты многокомпонентны и могут объясняться целым рядом факторов, но методисты отмечают, что часть проблем можно снять, если повысить включенность обучающихся в приобретение опыта профессиональной рефлексии. Этому могут способствовать различные практикумы (решение профессиональных кейсов с учителями, анализ лучших уроков истории); новые форматы взаимодействия с педагогическим сообществом («пресс-конференция» с учителями); корректировка программы ознакомительной практики и ее перенос с первого на более старшие курсы (необходим осознанный анализ, основанный на методической теории). Иными словами, существующие недостатки должны быть решены в ходе профессиональной подготовки студентов в университете.

Неразрывно связаны с образом современного учителя истории его стрессоустойчивость и рефлексия [9]. Стрессоустойчивость – характеристика слишком сложная и многогранная, лежащая в области психологии, темперамента, личностных качеств и пр., то есть далеко выходящая за рамки методического исследования. При этом непосредственное влияние на качество работы учителя оказывают умения профессиональной рефлексии и самоанализа педагогической деятельности [10]. Результаты анкетирования демонстрируют, что и студенты-практиканты (4,2 балла), и учителя с методистами (4,3 балла) отмечают достаточный уровень сформированности умения дать оценку и самооценку проведенного урока. В то же время в ходе наблюдения за коллективным обсуждением уроков было выявлено, что несмотря на корректную и зачастую развернутую обратную связь о проведенном уроке истории от студента студенту («взгляд со стороны»), практиканты чаще всего затрудняются при самооценке собственной деятельности.

Студенты практиканты должны не только уметь выявлять, но еще и уметь использовать полученные сведения, чтобы корректировать свою профессиональную деятельность. Учителя и методисты же отмечают, что осуществляемая коррекция носила больше технический характер (приемы, средства обучения, изменения в презентациях и пр.), чем сущностный историко-методический (структурирование урока, активизация познавательной деятельности и пр.). Студенты среди причин неудач отмечают что им сложно самостоятельно и объективно диагностировать глубинные причины своих неудач (несформированность умений саморефлексии), не хватает практических навыков и «копилки» приемов, чтобы осуществить эффективную коррекцию, также студенты упоминают о страхе перед изменениями, боязни реализации более сложного приема, неуверенности в себе. Одним из способов преодоления названных выше дефицитов, вероятно, должно быть смещение фокуса внимания с анализа чужой деятельности на собственную, в том числе с помощью рефлексивных технологий, внедряемых в организацию практической подготовки (листы самооценки, «чек-листы» анализа педагогической деятельности и др.).

Выводы. Практика как диагностический инструмент объективно отражает разрыв между вузовской подготовкой и школьными требованиями. Базовым дефицитом является недостаточное предметное знание, которое парализует умение студентов адаптировать, структурировать и дифференцировать материал. Требуется пересмотр учебных планов в пользу фундаментальной исторической подготовки. Низкий уровень развития собственного критического и креативного мышления у студентов не позволяет им эффективно формировать эти качества у школьников. Подготовка школьников остается репродуктивной, не развивая необходимый интеллектуальный инструментарий.

Диссонанс в оценках проектировочных умений отражает разные профессиональные критерии (ситуативная успешность, прогресс, нормативное соответствие). Этот диссонанс следует использовать для организации трехстороннего анализа (студент-учитель-методист) как инструмента роста будущего специалиста. Выявленные дефициты взаимосвязаны, что требует не точечных исправлений, а системной перестройки подготовки. Подготовка должна быть нацелена на формирование учителя как субъекта профессионального мышления, способного к самостоятельному и творческому проектированию образовательного процесса.

Литература:

1. Волкова, Е.Н. Личностные особенности учителя XXI века: анализ эмпирических исследований проблемы / Е.Н. Волкова // Образование и наука. – 2022. – № 3. – С. 126-157

2. Воронина, Т.С. Актуальность самообразования в педагогической деятельности / Т.С. Воронина // Молодой ученый. – 2024. – № 44. – С. 312-314

3. Любичанковский, С.В. Как в обычном российском педагогическом вузе подготовить хорошего будущего учителя истории? / С.В. Любичанковский // Преподавание истории в школе. – 2019. – № 10. – С. 3-6

4. Оренбурова, Л.В. Образ современного педагога в контексте навыков XXI века / Л.В. Оренбурова, Р.А. Валеева // Современные проблемы науки и образования. – 2022. – № 6-2. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=32316 (дата обращения: 13.01.2024)

5. Основная профессиональная образовательная программа высшего образования – программа бакалавриата по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование, профиль «Историческое образование», квалификация бакалавр [утв. на заседании президиума ученого совета РГПУ им. А.И. Герцена от 17.04.2025, протокол № 10] // Образовательные программы РГПУ им. А.И. Герцена: сайт. – URL: https://opop.herzen.spb.ru/program/9513 (дата обращения: 16.01.2024). – Режим доступа: для зарегистрированных пользователей.

6. Петраш, Е.А. Портрет современного учителя в новой цифровой реальности / Е.А. Петраш, Т.В. Сидорова // Вестник Самарского государственного технического университета. Серия: Психолого-педагогические науки. – 2021. – № 4. – С. 101-114

7. Приказ Министерства образования и науки Российской Федерации от 22.02.2018 № 121 «Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 Педагогическое образование» // Российская газета: сайт. – URL: https://rg.ru/documents/2018/03/16/minobr-prikaz-121-site-dok.html (дата обращения: 16.01.2024)

8. Супряга, С.В. Портреты современного педагога и ученика XXI века по результатам опросов, проведенных на платформе «Твой ход» / С.В. Супряга, А.В. Котова // Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета. – 2025. – № 1(73). – URL: http://scientific-notes.ru/magazine/archive/number/259 (дата обращения: 15.01.2024)

9. Токторбаева, Н.Т. Формирование стрессоустойчивости в деятельности педагога / Н.Т. Токторбаева // Universum: психология и образование: электронный научный журнал. – 2019. – № 12(66). – URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/8246 (дата обращения: 23.10.2025)

10. Navidinia, H. Reflective teaching, teacher immunity, and burnout: Investigating possible links / H. Navidinia, F.Z. Gholizadeh // System. – 2025. – Vol. 135. – URL: https://doi.org/10.1016/j.system.2025.103865 (дата обращения: 15.02.2024)

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)

ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ВЫПОЛНЕНИЯ ВЫПУСКНОЙ РАБОТЫ С ОПОРОЙ НА РЕСУРСЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ

Аннотация. Статья является заключительной в обобщении опыта кафедры продюсерства и музыкального образования Мининского университета по организации подготовки студентов направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Музыка» к выполнению выпускной квалификационной работы (далее ВКР) в ходе практик. В трех предыдущих статьях были освещены задания на учебные и технологические практики, закрепленные за кафедрой продюсерства и музыкального образования Мининского университета, за исключением преддипломной (производственной (технологической) практики. В настоящей статье суммированы ключевые моменты подготовки ВКР в ходе предыдущих практик и описаны указания на преддипломную практику. Традиционно производственная (технологическая) практика на четвертом курсе используется студентами для написания выпускной работы под руководством научного руководителя. Роль руководителя практики в данном случае носит вспомогательный характер, он тесно контактирует с научными руководителями студентов. Кроме этого, кафедра практикует несколько встреч со студентами в форме предзащит. На них присутствуют научные руководители студентов во главе с заведующим кафедрой. Это позволяет повысить качество ВКР и психологически подготовить студентов к выступлению. На таких предзащитах студенты репетируют свое выступление, выполняют рекомендации по исправлению ошибок и недочетов. Данная форма подготовки к защите ВКР полезна не только для студентов, она предоставляет важную информацию руководителям практик и позволяет совершенствовать процесс подготовки ВКР в ходе практических подготовок.

Ключевые слова. студент, учебная практика, производственная практика, практическая подготовка, музыкальная педагогика, выпускная квалификационная работа.

Annotation. The article is the final one in summarizing the experience of the Department of Production and Music Education of Minin University in organizing the training of students in the field of study 44.03.01 «Pedagogical Education», profile «Music» for the completion of the final qualifying work (hereinafter FQW) during internships. The three previous articles covered the assignments for educational and technological internships assigned to the Department of Production and Music Education at Minin University, with the exception of pre-graduation (industrial (technological) internship). This article summarizes the key aspects of final qualifying work preparation during previous internships and describes guidelines for pre-graduation internships. Traditionally, fourth-year students use industrial (technological) internships to write their final theses under the guidance of their supervisor. The supervisor's role in this case is supportive, maintaining close contact with the students' supervisors. In addition, the department holds several meetings with students in the form of pre-defenses. These meetings are attended by the students' supervisors, led by the head of the department. This helps improve the quality of final qualifying work and psychologically prepare students for their presentation. During these pre-defenses, students rehearse their presentations and follow recommendations for correcting errors and shortcomings. This form of preparation for final qualifying work defenses is not only useful for students; it provides important information to supervisors and allows for improvements in the final qualifying work process during practical training.

Key words: student, academic internship, industrial internship, practical training, music pedagogy, final qualifying work.

Введение. При руководстве практиками преподавателей кафедры студенты в течение второго-четвертого курсов планомерно ведут подготовку выпускной квалификационной работы. Первая учебная (технологическая) практика заканчивается отчетом, в котором студенты представили примерные темы будущей ВКР и оформили в соответствии с актуальным ГОСТ список литературы к ним. Каждым студентом должны быть сформулированы три темы, близкие по звучанию. При выборе тем студентам рекомендовано исходить из своей музыкальной специальности, а также отталкиваться от характера места работы (детское дошкольное учреждение, учреждение дополнительного образования, музыкальная школа и т.д.). Задание на вторую учебную научно-исследовательскую практику сопряжено с выполнением курсовой работы в рамках Комплексного экзамена профессиональной готовности. Задача состоит в том, чтобы студент подготовил теоретическую часть курсовой работы по теме ВКР. В ходе выполнения задания контролируются умения и навыки студентов по формулированию цели, задач, объекта, предмета, методов и методологии исследования. Наиболее важной с точки зрения защиты ВКР является проведение, оформление и представление результатов педагогического эксперимента, предусмотренного в третьей части выпускной работы. В ходе выполнения задания на практику, содержание которого состоит в изучении под руководством руководителя практики понятия эксперимента, специфики педагогического эксперимента, правил его проведения, принципов выбора методов эксперимента, отбора измерительных материалов, правил обработки и представления результатов.

Изложение основного материала статьи. В ходе двух последних практик студент продолжает подготовку ВКР, но уже на базе практики, с которой вуз заключил договор. Как правило, это детские дошкольные учреждения, учреждения дополнительного образования, детские музыкальные школы, в которых работают студенты.

Следующим этапом в подготовке ВКР является организация констатирующего этапа эксперимента и написание введения к ВКР, которое можно назвать «визитной карточкой» всей работы. Этот этап приходится на производственную (технологическую) практику.

Параллельно с подготовкой и организацией констатирующего этапа студенту дается задание написать введение к дипломной работе. К этому моменту студенты уже собрали необходимый теоретический материал, подготовились к эксперименту и начали его проводить. Для того, чтобы студент не смешивал цели и задачи всей работы с целями и задачами эксперимента, на вводной встрече к данной практике необходимо отдельно и подробно остановиться на введении к выпускной квалификационной работе. После объяснения данного раздела ВКР необходимо консультировать студентов, например, проанализировать несколько введений студентов и разобрать типичные ошибки в формулировках.

Последняя практика приходится на четвертый курс, седьмой семестр, продолжается восемь недель. Производственная

практика проходит так же в образовательном учреждении, с которым вуз заключил договор. Как правило, это детские дошкольные учреждения, учреждения дополнительного образования, детские музыкальные школы, в которых продолжают работать студенты. На этом этапе:

– проводится формирующий и контрольный этап эксперимента;

– разрабатываются главы ВКР;

– работа оформляется в соответствии с Положением вуза, включая задание заказчика, если работа выполняется в соответствии с ним;

– формулируются выводы по главам (или параграфам);

– пишется заключение к ВКР;

– готовится выступление, презентация и раздаточный материал (если есть);

– работа собирается в единый файл.

На этом этапе руководитель практики играет вспомогательную роль, в основном студенты работают с научными руководителями, прикрепленными к студентам приказом вуза. Этим же приказом утверждаются темы ВКР. При утверждении кафедрой темы выпускной работы текст курсовой становится опорным конспектом теоретической части ВКР. Результаты изучения проведения педагогического эксперимента могут также стать частью ВКР. Частью студентов в инициативном порядке был проведен констатирующий этап эксперимента. Если студент считает его релевантным и проведенным без нарушений процедуры, его целесообразно включить в ход эксперимента, при учете определенных условий. Даже если данные этого этапа не пригодятся, или сам эксперимент не был удачным, сам факт проведения эксперимента на прошлой практике является хорошей отправной точкой для реализации экспериментальной части ВКР, он может стать тренировкой навыков постановки педагогического эксперимента.

Формирующий и контрольный этап эксперимента кратко описан в предыдущей статье. Основным требованием к экспериментальной части является создание собственной методики. Очевидно, что она не будет носить эксклюзивный характер. Студент проводит занятия по рекомендованным методикам и наблюдает за их эффективностью. Поскольку все методики неидеальны, каждый преподаватель, учитель и воспитатель в ходе своей педагогической деятельности несколько «подправляет» каждую методику под себя. И одной из важнейших задач включения педагогического эксперимента в ВКР мы считаем привычку к рефлексии, которую нужно заложить в практику будущего педагога с начала его профессиональной деятельности [2].

Остановимся на некоторых типичных ошибках при описании эксперимента. Студент «забывает» привести доказательства общеупотребительности, традиционности методики, которую он корректирует. Необходимо подкрепить тезис, что методика является традиционной потому что, она, например, включена в официальную образовательную программу, или в большинстве источников по музыкальному воспитанию детей дошкольного возраста указывается как традиционная, или на ее основе разрабатываются новые методики и т.д.

Кроме распространенности методики студенту необходимо обосновать, почему именно эта методика выбрана для сравнения с экспериментальной.

Чтобы обосновать выбор конкретной методики для сравнения с разрабатываемой экспериментальной, студенту необходимо выстроить логическую цепочку аргументов, демонстрирующую целесообразность именно этого варианта. Ниже – примерная инструкция с развернутым алгоритмом обоснования и ключевые пункты, которые следует раскрыть.

Шаг 1. Определить критерии сравнения. Прежде чем выбирать «контрольную» методику, четко сформулируйте, по каким параметрам вы будете сопоставлять ее с экспериментальной (целевая направленность, возрастная адекватность, доступность ресурсов, временная затратность, измеримость результатов, научная обоснованность, практическая распространенность.

Шаг 2. Доказать репрезентативность выбранной методики.

Объясните, почему именно эта методика выступает «эталоном» для сравнения (широкая внедренность нормативная поддержка, научная апробация, методическая прозрачность).

Шаг 3. Показать соответствие целям вашего исследования, то есть связать выбор методики с гипотезой и задачами ВКР.

Шаг 4. Указать ограничения «контрольной» методики.

Чтобы подчеркнуть ценность вашей экспериментальной разработки, кратко обозначьте слабые места сравниваемой методики. Это не критика, а научный анализ (жесткая стандартизация, ограниченность репертуара, недостаточная гибкость и т.д.).

Сформулированное студентами обоснование должно показать, что были выбраны не «случайный» вариант, а методику, которая признана профессиональным сообществом, соответствует задачам исследования и позволяет четко измерить эффект экспериментальной разработки.

Шаг 5. Оформить аргументацию в тексте ВКР.

В разделе «Методы исследования» или «Обоснование выбора методик» необходимо изложить логику следующим образом:

«Для сравнения с экспериментальной методикой была выбрана система развития музыкального слуха на основе традиционного сольфеджирования (по учебнику Е.А. Малининой, 2018). Обоснование выбора:

Распространенность. Методика широко применяется в ДМШ и ДШИ РФ как базовый компонент программы по сольфеджио (согласно ПООП по специальности «Инструментальное исполнительство», 2023).

Научная обоснованность. Эффективность подтверждена исследованиями в области музыкальной педагогики (см.: Иванов, 2020; Петрова, 2021), где показано, что систематическое выполнение диктантов и интонирование интервалов повышают точность слухового восприятия на 25–30 % за учебный год.

Измеримость результатов. Методика предполагает стандартизированные формы контроля (письменные диктанты, устные ответы), что позволяет объективно сравнивать динамику достижений в контрольной и экспериментальной группах.

Соответствие целям исследования. Поскольку экспериментальная методика нацелена на развитие слуха через импровизацию, традиционное сольфеджио выступает логичным «контролем»: оно формирует базовые слуховые навыки, без которых импровизация невозможна.

Ограничения выбранной методики:

– жесткая последовательность упражнений, не всегда учитывающая индивидуальные темпы обучения;

– акцент на репродуктивной деятельности (повторение), а не на творчестве.

Это определяет необходимость поиска альтернативных подходов, что и является целью экспериментальной части исследования».

Вторая типичная ошибка – небрежное выполнение схем и таблиц, в которых представлен ход и результаты эксперимента.

Вторая часть задания – презентация к ВКР. Правильное выполнение презентации крайне важно для высокой оценки работы студента со стороны экзаменационной комиссии. Презентация должна иметь стройную структуру, быть эстетически приемлемой, наглядной, выполняться в фирменном стиле вуза.

Студентов необходимо более подробно ознакомить с правилами написания заключения к главам и заключению ко всей работе, предостеречь от наиболее часто встречающихся ошибок: неверной структуры заключения, повторения введения, слишком расплывчатых формулировок, переоценки или недооценки результатов исследования.

Проверка отчетов по практике проводится совместно с научными руководителями студентов [1].

Выводы. Кафедра продюсерства и музыкального образования Мининского университета разработала собственный подход к подготовке ВКР в условиях очно-заочного обучения студентов направления «Педагогическое образование», профиля «Музыка». На наш взгляд, такой подход обладает рядом преимуществ:

– место работы студента становится реальной практической базой для исследования, где он имеет прямой доступ к эмпирическому материалу, имеет возможность наблюдать педагогический процесс в реальном времени;

– актуальность и прикладная значимость исследования, то есть, студент, формулируя тему ВКР и разрабатывая собственные методические подходы, исходит из реальных проблем и запросов работодателя;

– совмещение учебы и работы позволяет студенту сопоставлять научные положения с реальной практикой;

– студент видит конкретную пользу от выполнения ВКР, он лично заинтересован в добросовестном выполнении работы;

– результаты ВКР в виде представленной на защите методики студент может использовать и использует (как показывает опыт) в собственной практике, развивая свои методические наработки;

– студент учится использовать научный подход к профессиональной деятельности;

– на защите выпускной работы студент полностью владеет собственным материалом, свободно отвечает на вопросы государственной экзаменационной комиссии.

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

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)

УЧЕБНАЯ (ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ) ПРАКТИКА КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ЧАСТИ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Аннотация. Статья является продолжением обобщения опыта кафедры продюсерства и музыкального образования Мининского университета по организации подготовки материалов к выпускной квалификационной работе (далее ВКР) студентов направления подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование», профиль «Музыка». В предыдущих статьях были перечислены наиболее существенные особенности данного направления подготовки. Студенты обучаются на основе предыдущего базового образования на уровне СПО, обучение на бакалавриате в Мининском университете носит очно-заочный характер. Кроме этого, студенты практически в полном составе трудоустроены по специальности, то есть, работают в детских дошкольных учреждениях, школах, музыкальных школах, учреждениях дополнительного образования, являясь музыкальными руководителями, учителями музыки и руководителями музыкальных кружков. На предыдущих учебных практиках студенты, исходя из собственного профессионального трудоустройства, а также из своей музыкальной специальности, возможно, при учете выпускной квалификационной работы на уровне СПО, с помощью руководителя практики при участии преподавателей кафедры формулируют и корректируют тему будущей ВКР в трех вариантах. Кроме этого, они осуществляют подбор теоретической и методической литературы и делают наброски своей будущей выпускной работы в виде курсовой работы. Факультативным, но важным заданием является совет руководителя практики начать вести дневник наблюдения для проведения будущего педагогического эксперимента. Кроме этого, студентам предлагается изучить методическую литературу на своем месте работы и побеседовать со старшими коллегами для получения профессионального опыта. На инструктаже к первой и второй практике руководитель нацеливает студентов на трехчастную структуру ВКР: теоретическая, методическая главы и глава, посвященная описанию педагогического эксперимента, дает общую характеристику содержания глав, особо останавливаясь на описании педагогического эксперимента. На описываемой в данной статье практике студенты должны полноценно познакомиться с понятием, содержанием и методиками проведения педагогического эксперимента.

Ключевые слова. студент, учебная практика, производственная практика, практическая подготовка, музыкальная педагогика, выпускная квалификационная работа.

Annotation. This article continues the experience of the Department of Production and Music Education at Minin University in organizing the preparation of materials for the final qualifying work (hereinafter referred to as the FQW) of students majoring in 44.03.01 «Pedagogical Education», majoring in «Music». Previous articles outlined the most significant features of this program. Students build on their previous basic education at the secondary vocational level, and undergraduate studies at Minin University are offered part-time and full-time. Furthermore, almost all students are employed in their field, working in preschools, schools, music schools, and supplementary education institutions as music directors, music teachers, and music club leaders. During previous internships, students, based on their professional employment, as well as their music major, and possibly taking into account their final qualifying work at the secondary vocational level, with the assistance of their internship supervisor and the participation of

department faculty, formulate and revise the topic of their future FQW in three versions. Additionally, they select theoretical and methodological literature and outline their future final thesis, a coursework project. An optional but important assignment is the internship supervisor's advice to begin keeping an observation diary for a future pedagogical experiment. Furthermore, students are encouraged to study methodological literature from their place of work and engage with senior colleagues to gain professional experience. During the briefing for the first and second internships, the supervisor guides students through the three-part structure of the final qualifying work: a theoretical chapter, a methodological chapter, and a chapter devoted to the description of the pedagogical experiment. The supervisor provides a general overview of the chapters' contents, focusing specifically on the description of the pedagogical experiment. During the internship described in this article, students should become fully familiar with the concept, content, and methods of conducting a pedagogical experiment.
Key words: student, academic internship, industrial internship, practical training, music pedagogy, final qualifying work.

Введение. Учебная (технологическая) практика реализуется на третьем курсе в пятом семестре и продолжается четыре недели. Она занимает ключевое место в формировании исследовательской компетентности будущих педагогов-музыкантов, поскольку именно на этом этапе студенты должны полноценно познакомиться с понятием, содержанием и методиками проведения педагогического эксперимента. Данная практика непосредственно следует за учебной практикой «Научно-исследовательская работа (получение первичных навыков научно-исследовательской работы, проектная работа)» и опирается на теоретическую базу дисциплины «Методы исследовательской/проектной деятельности», которая изучается в том же семестре. При этом данная практика служит важнейшим фундаментом для последующей подготовки выпускной квалификационной работы.

Изложение основного материала статьи. Основная цель практики – сформировать у студентов целостное представление о педагогическом эксперименте как методе музыкально-педагогического исследования и развить практические навыки его проектирования и проведения. Для ее достижения студентам необходимо решить ряд задач: освоить ключевой понятийный аппарат (такие термины, как «эксперимент», «педагогический эксперимент», «выборка», «контрольная и экспериментальная группы»); изучить виды и этапы педагогического эксперимента в контексте музыкального образования; освоить методы сбора и фиксации данных в музыкально-педагогическом эксперименте; приобрести опыт разработки программы экспериментального исследования; отработать навыки анализа и интерпретации экспериментальных данных; сформировать умение оформлять отчетную документацию по результатам эксперимента.

При организации практики выявляется существенная проблема: дисциплина «Методы исследовательской/проектной деятельности» нередко запланирована в расписании после практики, что нарушает логическую последовательность обучения. Это создает ряд затруднений: у студентов отсутствует достаточная теоретическая база на старте практики; осложняется применение методов исследования при планировании эксперимента; снижается качество подготовки к ВКР из-за несвоевременного освоения исследовательских технологий [3].

Для преодоления этих трудностей преподавателю-руководителю практики необходимо провести вводное занятие продолжительностью 2-4 академических часа по методам исследовательской деятельности, сфокусировавшись на методах педагогических исследований. В рамках занятия следует рассмотреть классификацию методов (теоретические, эмпирические, математические), специфику экспериментального метода, этические нормы проведения педагогических экспериментов и особенности применения методов при проведении музыкальных занятий. Кроме того, целесообразно дать практические задания на отработку формулировки гипотезы исследования, определения переменных эксперимента и составления плана сбора данных.

Содержание практики выстроено в виде четырех последовательных модулей. Первый модуль (длительностью одна неделя) носит теоретический характер и включает изучение содержания понятия педагогического эксперимента, анализ этапов эксперимента в педагогических исследованиях (констатирующий, формирующий, контрольный), разбор структуры экспериментального исследования и знакомство с этическими аспектами экспериментальной работы. Необходимо пояснить специфику педагогического эксперимента, его отличительные особенности в сравнении с другими видами эксперимента, обратить внимание на отличительную черту измерительных инструментов в педагогических экспериментах.

Так же необходимо напомнить, что объект и предмет экспериментального исследования тесно связаны с объектом и предметом самой ВКР. В исследовании на тему «Педагогические условия формирования музыкальной культуры старших дошкольников» объектом исследования будет процесс формирования музыкальной культуры детей старшего дошкольного возраста (5-7 лет). На практике это обозначает целенаправленную педагогическую работу по развитию у детей эмоциональной отзывчивости на музыку; музыкально-эстетического сознания (вкуса, интереса, представлений о красоте); базовых музыкальных умений (слушание, пение, движение под музыку, элементарная игра на инструментах); опыта восприятия высокохудожественных музыкальных произведений [2].

Предмет исследования станут педагогические условия, обеспечивающие эффективное формирование музыкальной культуры старших дошкольников.

Как правило, составляющие такого предмета являются:

- содержание музыкального репертуара (классика, фольклор, современная детская музыка);
- методы и приёмы музыкального воспитания (наглядные, словесные, практические, игровые);
- формы организации музыкальной деятельности (занятия, праздники, самостоятельная деятельность, взаимодействие с семьёй);
- среда и ресурсы (музыкальный уголок, инструменты, аудио- и видеоматериалы);
- взаимодействие педагогов и родителей по приобщению к музыкальной культуре.

Исходя именно из такого анализа объекта и предмета исследования ВКР студент сможет сформировать инструментарий исследования.

Второй модуль (также одна неделя) является проектным: студенты разрабатывают программу эксперимента по выбранной теме в рамках музыкального образования, формулируют задачи, определяют выборку и методы сбора данных, составляют график проведения эксперимента, готовят измерительные материалы.

Третий модуль (одна неделя) имеет практический характер: осуществляется имитационное проведение эксперимента (на группе), отрабатываются навыки наблюдения и фиксации данных, ведется дневник эксперимента и проводится промежуточный анализ результатов. Имитационное исследование и исследование для ВКР необходимо проводить на разных группах, не повторять эксперимент на одних и тех же детях. Это обеспечит их чистоту.

Четвертый модуль (последняя неделя) посвящен аналитической работе: студенты обрабатывают собранные данные, интерпретируют и оформляют результаты, формулируют выводы и готовят отчет по практике. Результаты эксперимента необходимо оформлять в табличном и графическом виде. Это будет тренировкой навыка, а анализ оформления результатов даст возможность избежать ошибок при оформлении их в выпускной работе. Результаты исследования должны быть оформлены максимально наглядно. Обязательно оформление в графическом исполнении и констатирующий и контрольный

этап, поместив, например, оба графика на одну страницу.

Особую специфику представляет вопрос выбора измерительных инструментов. Это опросные методы (анкетирование, беседа), наблюдение и фиксация наблюдения, тестирование и др. Необходимо акцентировать внимание студентов на том, что для самостоятельной разработки измерительных материалов они не обладают достаточной квалификацией и поэтому необходимо использовать уже существующие и апробированные методы педагогического эксперимента. Кроме этого, необходимо учитывать, что выбор измерительных инструментов зависит от целей эксперимента и исследования в целом, возраста детей и доступных ресурсов, например, количества недель или месяцев на проведение эксперимента. Студент обладает довольно ограниченными ресурсами и исходить необходимо именно из этого обстоятельства.

Так же дополнительно необходимо обратить внимание студентов на измеримость параметров, заложенных в название ВКР. Расплывчатых названий, например, «Формирование музыкальных способностей…» необходимо избегать.

По итогам прохождения практики студент должен обладать определенными знаниями, умениями и навыками. В плане знаний – понимать сущность и функции педагогического эксперимента, знать классификацию видов экспериментов в педагогике, этапы проведения экспериментального исследования, а также методы сбора и обработки данных в музыкально-педагогических исследованиях. В плане умений – уметь формулировать гипотезу и задачи эксперимента, подбирать методы исследования для решения конкретных задач, организовывать экспериментальную работу в условиях музыкального образования, анализировать и интерпретировать экспериментальные данные. В плане владения навыками – освоить планирование педагогического эксперимента, технологии фиксации результатов исследования, приемы оформления отчетной документации и методы рефлексии собственной исследовательской деятельности.

Основным отчетным документом является отчет по практике, который должен включать введение (с обоснованием актуальности, постановкой цели, задач и гипотезы), основную часть (с описанием программы эксперимента, методикой сбора данных, результатами и их анализом, выводами и рекомендациями) и приложения (анкеты, тесты, протоколы наблюдений, аудио- и видеоматериалы). Оценка результатов осуществляется по ряду критериев: полнота раскрытия этапов эксперимента, обоснованность выбора методов исследования, качество анализа данных, логичность выводов и оформление документации согласно установленным требованиям.

Для эффективного руководства практикой преподавателю рекомендуется на подготовительном этапе провести входной контроль знаний по методам исследования, скорректировать план вводных занятий с учетом уровня подготовки группы и предоставить образцы отчетных документов.

В ходе практики следует организовывать регулярные консультации (не реже одного раза в неделю), использовать кейс-метод для разбора типичных ошибок и поощрять взаимное рецензирование отчетов. На заключительном этапе целесообразно провести защиту отчетов с обсуждением практической значимости результатов, дать рекомендации по использованию материалов практики в ВКР и организовать рефлексивную сессию для осмысления приобретенных компетенций [1].

Выводы. Основная цель практики – сформировать у студентов представление о педагогическом эксперименте как методе музыкально-педагогического исследования и выработать навыки его проектирования и проведения – достигается через последовательное освоение теоретического материала и отработку практических умений.

Ключевыми задачами выступают: усвоение понятийного аппарата (эксперимент, выборка, контрольная и экспериментальная группы), изучение видов и этапов эксперимента, освоение методов сбора данных, разработка программы исследования, анализ и интерпретация результатов, оформление отчётной документации.

Эффективность руководства практикой обеспечивается входным контролем знаний, регулярными консультациями, использованием кейс-метода, взаимным рецензированием отчётов и рефлексивной сессией, что позволяет студентам осмысленно подойти к подготовке ВКР.

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. – 2022. – С. 14-17

2. Кулагина, И.Ю. Позиция по отношению к учебной деятельности одаренных младших школьников / И.Ю. Кулагина, Е.В. Апасова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2. – С. 10-15. – URL: https://vestnik.mininuniver.ru/jour/article/view/1708 (дата обращения: 04.12.2025)

3. 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

УДК 378.2

старший преподаватель кафедры дошкольной педагогики и психологии Калмыкова Татьяна Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой
дошкольной педагогики и психологии Шабаева Гузель Фагимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа);
кандидат педагогических наук, доцент, директор Института педагогики Боронилова Ирина Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Башкирский государственный педагогический университет имени М. Акмуллы» (г. Уфа)

ДИАГНОСТИКА ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО РАННЕМУ ИНЖЕНЕРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме диагностики уровня цифровой компетентности педагогов в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования по раннему инженерному образованию. Авторы обосновывают необходимость владения цифровыми технологиями как ключевого компонента профессионального стандарта современного педагога, особенно в контексте работы с детьми дошкольного и младшего школьного возраста и их родителями, где требуется педагогически взвешенное и дозированное применение цифровых инструментов. В работе представлена структура цифровой компетентности педагога дошкольного образования в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования, включающая технологический, информационно-содержательный, коммуникационный, дидактический и безопасностный компоненты. Подробно описывается методологический инструментарий для её комплексной оценки, сочетающий адаптированный опросник, ситуационные кейс-задания, анализ цифрового следа деятельности и экспертные наблюдения. На основе эмпирического исследования 285 педагогов выделены четыре типичных уровня сформированности компетенций: «Начинающий пользователь» (38%), «Опытный пользователь» (45%), «Компетентный специалист» (15%) и «Эксперт-инноватор» (2%). Для каждого уровня детально описаны характерные черты и ключевые дефициты. Статья анализирует сдерживающие и стимулирующие факторы, влияющие на цифровизацию педагогической практики.

Ключевые слова: цифровая компетентность, дошкольное образование, начальное образование, преемственность, диагностика, педагоги, уровни сформированности, цифровизация, профессиональный стандарт, методика оценки.

Annotation. The article is devoted to the urgent problem of diagnosing the level of digital competence of preschool education teachers. The authors substantiate the need to master digital technologies as a key component of the professional standard of a modern teacher, especially in the context of working with preschool children, where pedagogically balanced and dosed use of digital tools is required. The paper presents the structure of digital competence of a preschool education teacher, including technological, information-content, communication, didactic and safety components. The methodological tools for its comprehensive assessment are described in detail, combining an adapted questionnaire, situational case studies, analysis of the digital footprint of activities and expert observations. Based on an empirical study of 285 teachers, four typical levels of competence formation were identified: «Novice user» (38%), «Experienced user» (45%), «Competent specialist» (15%) and «Expert innovator» (2%). The characteristic features and key deficits are described in detail for each level. The article analyzes the constraining and stimulating factors influencing the digitalization of teaching practice.

Key words: digital competence, preschool education, diagnostics, teachers, levels of education, digitalization, professional standard, assessment methodology.

Введение. В контексте активной цифровизации образования компетентность педагога в использовании цифровых технологий перестала быть дополнительным навыком и превратилась в ключевой компонент профессионального стандарта. Особую значимость этот вопрос приобретает в дошкольном образовании в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования, где цифровые инструменты должны применяться дозированно, педагогически обоснованно и с учетом возрастных особенностей детей в соответствии с требованиями.

Проблема формирования цифровой компетентности педагогов дошкольного образования в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования является одной из наиболее острых и социально значимых в современной образовательной повестке. Её актуальность обусловлена комплексом взаимосвязанных факторов глобального, государственного и профессионального уровня [3].

Требования государственной политики и образовательных стандартов. Развитие цифровой образовательной среды закреплено в ключевых стратегических документах: национальный проект «Образование» (федеральные проекты «Цифровая образовательная среда», «Учитель будущего»); Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования, начального общего образования (ФГОС ДО, ФГОС НОО), где формирование условий для развития ребёнка в соответствии с его возрастными и индивидуальными особенностями напрямую связано с использованием технологий. Таким образом, цифровая компетентность перестала быть личной инициативой педагога и стала его профессиональной обязанностью, а её отсутствие – нарушением требований стандарта. Запрос со стороны родителей (законных представителей) – главных «заказчиков» образовательных услуг. Современные родители, сами являющиеся активными пользователями цифровых сервисов (онлайн-банкинг, госуслуги, такси, доставка), ожидают того же уровня коммуникации и прозрачности от детского сада и школы. Они хотят: оперативной связи через удобные мессенджеры; цифрового портфолио ребёнка с фото-, видеоотчётами о достижениях; прозрачности образовательного процесса через электронные журналы. Педагог, неспособный организовать этот диалог в цифровой среде, рискует потерять доверие родительского сообщества и спровоцировать конфликты. Вопрос безопасности и этики в цифровом пространстве. Детский сад и школа организация несут ответственность за безопасность детей, в том числе, информационную. Педагог с низкой цифровой культурой не может: стать для детей и родителей проводником в мир безопасного интернета, грамотно обеспечить защиту персональных данных (ФЗ-152); распознать и нейтрализовать киберугрозы (неподходящий контент, мошенничество). Без развитой цифровой компетентности воспитатель и учитель из потенциального защитника превращается в источник риска.

Изложение основного материала статьи. Пост-пандемийный опыт: цифровая компетентность как условие устойчивости. Период пандемии COVID-19 наглядно продемонстрировал системную уязвимость дошкольного и начального

общего образования при отсутствии цифровых компетенций. Многие детские сады и школы оказались не готовы к организации дистанционной поддержки детей и взаимодействия с семьями. Этот кризис доказал, что цифровые навыки – это не инновация, а необходимый элемент антикризисной устойчивости образовательной организации. Формирование основ цифровой грамотности (алгоритмическое мышление, умение искать информацию, понимание принципов работы технологий, раннее инженерное образование) начинается уже в дошкольном возрасте через игру и совместную деятельность. Педагог, не знакомый с этими аспектами, не может заложить фундамент ключевых компетенций XXI века, обрекая ребёнка на догоняющее развитие в школе. Актуальность темы носит стратегический и неотложный характер. Цифровая компетентность педагога дошкольного и начального общего образования – это комплексное профессиональное качество, необходимое для обеспечения качества образования, безопасности детей, эффективного партнёрства с родителями и соответствия требованиям современного мира. Промедление в её массовом формировании напрямую угрожает конкурентоспособности всей системы дошкольного образования и будущему поколению. По исследованиям Г.Ф. Шабаевой, И.Г. Борониловой [1], цифровая компетентность педагога в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования – это интегративное профессиональное качество, позволяющее эффективно, критично и безопасно использовать цифровые технологии для решения педагогических задач, развития воспитанников и построения субъект-субъектных отношений в условиях цифровизации, при безусловном приоритете ценности живого общения и сенсомоторного опыта ребенка.

Формирование цифровой компетентности должно опираться на ряд фундаментальных принципов: принцип педагогической целесообразности: технология применяется только тогда, когда она решает конкретную педагогическую задачу эффективнее, эмоциональнее или нагляднее, чем традиционные средства. Принцип дополнительности (комплементарности): цифровая среда дополняет, а не заменяет реальный сенсорный, игровой и социальный опыт. «Экранное время» строго регламентируется и является частью сбалансированной образовательной деятельности. Этот принцип – главный фильтр, который должен применять педагог, выбирая между мелом и маркером, фланелеграфом и интерактивной панелью, настоящим глобусом и его 3D-моделью, роботами. Принцип безопасности и этики: педагог гарантирует медиабезопасность (контентная, техническая, психологическая), защиту персональных данных детей и соблюдение цифровой гигиены.

Представим уровни интерактивности и сотворчества в дошкольной образовательной организации в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования: Уровень 1. Интерактивное взаимодействие (ребенок управляет процессом). Суть: активность ребенка меняет ход события на экране. Примеры: интерактивная игра/задание: «Помоги белке собрать орехи», где ребенок касанием перетаскивает предметы. Важно, чтобы игра имела дидактическую цель (счет, классификация, форма). Голосование/выбор: на интерактивной доске два варианта концовки сказки. Дети обсуждают и коллективно выбирают путь для героя. Дополненная реальность (AR): ребенок раскрашивает бумажную рыбку, а с помощью приложения на планшете она «оживает» и плавает в виртуальном аквариуме. Ребенок – творец реального объекта, который одушевляет цифра. Уровень 2. Сотворчество под руководством педагога (ребенок – соавтор). Суть: педагог выступает как технический помощник и организатор, а дети – как генераторы идей и соисполнители. Примеры: создание цифровой книги/мультфильма: дети лепят персонажей из пластилина, рисуют фоны, озвучивают роли. Педагог сводит это в короткий ролик на простом редакторе (например, в PowerPoint). Коллаж-отчет о проекте: после изучения темы «Транспорт» дети вместе с педагогом отбирают лучшие фотографии своих рисунков и поделок, делают аудиозаписи своих рассказов и создают интерактивный плакат с помощью инструмента. Запись подкаста / аудио энциклопедии: дети готовят короткие рассказы о домашних животных, педагог помогает их записать и смонтировать в общий «эфир» для родителей. Уровень 3. Цифровая среда как продолжение реального творчества. Суть: связь «реальное – цифровое» и «цифровое – реальное». Технология документирует, усиливает или дает новую жизнь результатам офлайн-деятельности. Примеры: «Оживающий рисунок»: дети рисуют космический корабль. Педагог сканирует лучшие работы, и с помощью простой анимации корабли «взлетают» на большом экране. Цифровой гербарий/музей: дети собирают листья, подписывают их, педагог фотографирует и создает интерактивную галерею с загадками («Найди кленовый лист»). Интерактивный план группы/участка: дети создают макет из конструктора, педагог помогает его сфотографировать и превратить в карту с «активными точками» (кликнешь – увидишь фото уголка в реальности). Структурная модель цифровой компетентности педагога дошкольной образовательной организации в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования. На основе анализа профессионального стандарта и ФГОС ДО можно выделить четыре взаимосвязанных компонента (модуля): Цифровая грамотность (технико-технологический компонент) – базовые навыки работы с аппаратурой (интерактивная панель/доска, планшет, проектор, фото/видеокамера); умение использовать базовое ПО для создания презентаций, монтажа простого видео, записи подкастов; навыки работы в официальных цифровых средах (электронный детский сад, платформы для видеоконференций); понимание основ кибербезопасности.

Дидактико-методический компонент (ядро компетентности) – способность отбирать, оценивать и адаптировать цифровой образовательный контент (приложения, интерактивные игры, виртуальные экскурсии) в соответствии с возрастом, программой и темой; умение проектировать и реализовывать образовательные ситуации с интеграцией цифровых инструментов (например, использование QR-кодов в квесте, создание диафильма по сказке, изучение природы через веб-камеры в зоопарках); навыки использования цифровой среды для индивидуализации обучения и фиксации динамики развития ребенка (цифровые портфолио, дневники наблюдений). Коммуникационно-социальный компонент — эффективное использование цифровых каналов для взаимодействия с родителями (соцсети, мессенджеры, блоги группы) с соблюдением этикета и норм; участие в профессиональных сетевых сообществах для обмена опытом; формирование основ цифровой культуры у дошкольников: правила общения, понимание, что такое авторство в цифровой среде. Рефлексивно-оценочный компонент – способность анализировать эффективность использования цифровых средств в собственной практике; критическое мышление по отношению к новым цифровым продуктам и трендам; готовность к непрерывному профессиональному развитию в условиях быстро меняющейся цифровой реальности. Концепция должна включать осознание рисков: подмена реального взаимодействия виртуальным**,** что губительно для эмоционального и речевого развития дошкольника. Цифровое неравенство среди детей и педагогов. Техногенная перегрузка и профессиональное выгорание педагога. Нарушение приватности при публикации фото- и видеоматериалов детей.

Ответственный, этичный и педагогически взвешенный подход – неотъемлемая часть цифровой компетентности. Для комплексной оценки уровня цифровой компетентности применяется сочетание методов:

1. Адаптированный опросник. Специально адаптированная для дошкольного образования версия европейской рамки цифровых компетенций педагогов, включающая 22 индикатора по 6 областям: профессиональное взаимодействие; цифровые ресурсы; обучение с использованием цифровых технологий; оценка с использованием цифровых технологий; расширение возможностей обучающихся; развитие цифровой грамотности обучающихся.

2. Ситуационные кейс-задания. Практико-ориентированные задачи, моделирующие реальные профессиональные ситуации: разработка фрагмента занятия с использованием интерактивной доски; создание безопасной цифровой среды для

общения с родителями; подбор и экспертиза развивающего приложения для детей старшего дошкольного возраста.

3. Анализ цифрового следа. Изучение реальных продуктов деятельности педагога: качество созданных презентаций и дидактических материалов; профессиональная активность в социальных сетях и образовательных платформах; организация дистанционного взаимодействия.

4. Наблюдение в естественных условиях. Экспертное наблюдение с использованием чек-листов: эффективность использования имеющегося оборудования; методическая целесообразность применения технологий; реакция детей на цифровые форматы работы.

На основе исследования 285 педагогов из 32 дошкольных учреждений [1; 3] выявлены следующие уровни [2]: Уровень 1. Начинающий пользователь (38% педагогов). Характеристики: используют технологии преимущественно для организационных задач (оформление документации); пассивно потребляют готовый цифровой контент без адаптации; испытывают выраженную тревожность при необходимости освоения новых инструментов. Ключевые дефициты: отсутствие системных представлений о дидактических возможностях технологий; неумение критически оценивать цифровые ресурсы; минимальные навыки создания собственного контента. Уровень 2. Опытный пользователь (45% педагогов). Характеристики: уверенно используют базовый пакет офисных приложений; активно применяют технологии для взаимодействия с родителями; периодически включают цифровые форматы в занятия. Ключевые дефициты: ограниченный инструментарий (чаще всего PowerPoint); отсутствие системной работы по развитию цифровой грамотности детей; редкое использование специализированного педагогического программного обеспечения.

Уровень 3. Компетентный специалист (15% педагогов). Характеристики: целенаправленно отбирают и создают цифровые образовательные ресурсы; эффективно комбинируют традиционные и цифровые форматы; системно развивают элементы цифровой грамотности у дошкольников. Ключевые дефициты: недостаточное участие в профессиональных цифровых сообществах; ограниченный опыт использования технологий для индивидуализации; редкое применение инструментов цифровой аналитики развития детей. Уровень 4. Эксперт-инноватор (2% педагогов). Характеристики: разрабатывают авторские цифровые методики и ресурсы; активно транслируют опыт в профессиональном сообществе; используют технологии для решения сложных педагогических задач. На основе исследования 285 педагогов из 32 дошкольных учреждений были выявлены следующие ключевые тенденции и количественные закономерности: Доминирование базового уровня компетенций при высоком запросе на развитие. 75% опрошенных оценивают свою потребность в повышении цифровой компетентности как высокую или очень высокую. При этом только 17% педагогов (Уровни 3 и 4) демонстрируют умение системно и методически грамотно интегрировать цифровые инструменты в образовательный процесс. Это свидетельствует о выраженном разрыве между осознанием необходимости и реальным уровнем владения. «Цифровой разрыв» внутри педагогического коллектива. Исследование подтвердило наличие выраженной поляризации: ядро «цифровых лидеров» (2% – Эксперты) активно создают собственные ресурсы и транслируют опыт. «Цифровое большинство» (83% – Уровни 1 и 2) находится в позиции пассивных потребителей готовых решений, испытывая трудности с их адаптацией и критической оценкой. Это создает риск внутрикорпоративного цифрового неравенства, где инновационный опыт не становится общим достоянием, а остается уделом единиц.

Явный перекос в сторону административно-коммуникативных функций. Более 90% респондентов указали, что используют цифровые технологии в первую очередь для: оформления отчетности и документации (Word, Excel); коммуникации с родителями (мессенджеры, социальные сети); поиска готовых сценариев занятий в интернете. Прямое обучение и развитие детей с помощью специализированных интерактивных и развивающих цифровых ресурсов остается на периферии практики для большинства.

Дефицит критического мышления в цифровой среде. Около 70% педагогов признают, что практически никогда не проверяют авторство, достоверность и методическую обоснованность скачиваемых из открытых источников дидактических материалов (игр, презентаций, конспектов). Это указывает на низкий уровень информационной и медийной грамотности, что напрямую влияет на качество образовательного контента. Техническая оснащенность не является определяющим фактором. Интересный парадокс: в ряде учреждений с современным оборудованием (интерактивные панели, планшеты) педагоги использовали его не более чем на 10-15% от потенциала, применяя как проектор для статичных картинок. В то же время около 15% педагогов в учреждениях со скромной техникой (ПК + проектор) демонстрировали высокий уровень дидактической креативности. Это доказывает, что ключевым барьером является не столько отсутствие техники, сколько дефицит методических знаний и педагогической фантазии по ее использованию. Исследование не выявило прямой и жесткой корреляции между возрастом педагога и уровнем его цифровой компетентности. Среди «Цифровых экспертов» (уровень 4) были педагоги предпенсионного возраста, а среди «Начинающих» (уровень 1) – молодые специалисты. Ключевыми сдерживающими факторами оказались не возраст, а: отсутствие внутренней мотивации и познавательного интереса к технологиям («боюсь сломать», «не вижу в этом смысла»); отсутствие позитивных примеров и поддерживающего профессионального окружения в коллективе; перегруженность административными обязанностями, не оставляющая времени на эксперименты и обучение.

Выводы. Результаты рисуют картину системной, а не ситуационной проблемы**.** Цифровая компетентность не формируется стихийно и не является следствием лишь технического оснащения. Требуется целенаправленная, дифференцированная и практико-ориентированная система методической поддержки, способная превратить осознанную педагогами потребность в реальные умения и устойчивые профессиональные практики. Цифровая компетентность в условиях преемственности дошкольного и начального общего образования по раннему инженерному образованию — это баланс между технологическими возможностями и педагогической целесообразностью. Ее развитие должно быть направлено не на механическое увеличение числа используемых инструментов, а на осознанное применение технологий для решения конкретных образовательных задач, стоящих перед современным детским садом.

Инвестиции в цифровую компетентность педагогов – это инвестиции в качество дошкольного образования, адаптированного к требованиям цифровой эпохи, и в формирование основ цифровой грамотности у будущих поколений.

Литература:

1. Боронилова, И.Г. Подготовка педагога электронного обучения в дошкольной образовательной организации в условиях технологии цифрового образования ВУЗА / И.Г. Боронилова, Г.Ф. Шабаева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-4. – С. 44-47

2. Дворецкая, И.В. Готовы ли школы к цифровой трансформации: о результатах мониторинга общеобразовательных организаций / И.В. Дворецкая, А.Ю. Уваров // Вопросы образования. – 2025. – № 1. – С. 140-168

3. Шабаева, Г.Ф. Специфика подготовки педагогов к проектированию организованной образовательной деятельности речевого развития дошкольников (на материале республик: Башкортостан и Мордовия) / Г.Ф. Шабаева, Т.Н. Кондратьева // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 63-1. – С. 384-388

УДК 378.21
доктор педагогических наук, профессор Картавых Марина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат географических наук, доцент Арефьева Светлана Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук Губарева Марина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА КАК ФОРМЫ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГОВ

Аннотация. Статья посвящена разработке и систематизации методических основ организации демонстрационного экзамена как инновационной формы итоговой аттестации выпускников педагогических вузов. В контексте перехода на компетентностную модель образования обосновывается необходимость поиска аутентичных инструментов оценки, способных верифицировать интегральную профессиональную готовность педагога к практической деятельности. На основе анализа научной литературы и нормативных документов (профессиональный стандарт педагога, ФГОС) раскрывается концепция демонстрационного экзамена, базирующаяся на принципах практико-ориентированности, объективности и критериальности. Детально рассматриваются ключевые методические аспекты: проектирование комплексных оценочных заданий, моделирование профессиональной среды, формирование экспертного сообщества и разработка критериально-оценочных материалов, организационно-педагогические условия и риски. Обращается внимание, что комплексные оценочные задания представляют собой педагогические кейсы. Приведены примеры вариантов комплексных оценочных заданий. Приводится характеристика среды, в которой проходит процедура демонстрационного экзамена. Раскрыты группы критериев оценивания выпускников педагогического вуза на демоэкзамене. Особое внимание уделяется процедурным этапам экзамена. Делается вывод о высокой эффективности демонстрационного экзамена как инструмента, связывающего требования профстандарта с реальной педагогической практикой и обеспечивающего объективную оценку профессиональной компетентности.

Ключевые слова: демонстрационный экзамен, итоговая аттестация, профессиональная компетентность педагога, компетентностный подход, критериальное оценивание, аутентичное оценивание, профессиональный стандарт педагога, профессиональная среда, экспертное сообщество.

Annotation. The article is devoted to the development and systematization of the methodological foundations of the organization of the demonstration exam as an innovative form of final certification of graduates of pedagogical universities. In the context of the transition to a competency model of education, the need to find authentic assessment tools that can verify the integral professional readiness of the teacher for practical activities is justified. Based on the analysis of scientific literature and regulatory documents (professional standard of a teacher, GEF), the concept of a demonstration exam is disclosed, based on the principles of practice-orientation, objectivity and criteria. The key methodological aspects are considered in detail: the design of complex assessment tasks, modeling of the professional environment, the formation of an expert community and the development of criterion assessment materials, organizational and pedagogical conditions and risks. It is noted that complex assessment tasks are pedagogical cases. Examples of options for complex assessment tasks are given. Describes the environment in which the demo exam procedure takes place. Groups of criteria for evaluating graduates of a pedagogical university on a demo exam are disclosed. Special attention is paid to the procedural stages of the exam. It is concluded that the demonstration exam is highly effective as a tool that connects the requirements of the professional standard with real pedagogical practice and provides an objective assessment of professional competence.

Key words: demonstration exam, final certification, professional competence of the teacher, competence approach, criterion assessment, authentic assessment, professional standard of the teacher, professional environment, expert community.

Введение. Современные вызовы, стоящие перед системой образования, требуют принципиального обновления подходов к оценке качества профессиональной подготовки педагогических кадров. Доминирование компетентностной парадигмы, закрепленное в федеральных государственных образовательных стандартах и профессиональном стандарте педагога, актуализирует проблему поиска таких форм аттестации, которые позволяли бы оценить не столько объем освоенных знаний, сколько способность выпускников педагогических направлений подготовки к их эффективному применению в реальных профессиональных ситуациях [4; 6]. Традиционные формы итоговой аттестации (тестирование, устный экзамен, защита выпускной квалификационной работы) зачастую оказываются недостаточно релевантными для оценки интегрального личностного качества – профессиональной компетентности, которая, по определению И.А. Зимней, проявляется в деятельности и может быть выявлена только в условиях, моделирующих эту деятельность [1].

В данном контексте значительный потенциал демонстрирует демонстрационный экзамен, представляющий форму оценки, успешно апробированную в системе среднего профессионального образования в рамках движения WorldSkills и получающую все большее распространение в высшей школе, в том числе при подготовке педагогов [3]. Его сущность заключается в публичной демонстрации экзаменуемым освоенных профессиональных компетенций путем выполнения комплексного задания в смоделированных условиях, максимально приближенных к профессионально-педагогическим. Однако методические аспекты адаптации и внедрения данной формы именно для итоговой аттестации действующих педагогов или выпускников педагогических направлений подготовки требуют детального научно-методического осмысления.

Анализ научных источников позволяет выделить несколько взаимосвязанных теоретико-методологических оснований для внедрения демонстрационного экзамена:

– компетентностный подход (В.А. Болотов, Э.Ф. Зеер, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской), который служит методологическим императивом. Понимание компетентности, как способности мобилизовать знания, умения и личностные ресурсы для решения профессиональных задач, для ее оценки требуется создание ситуаций профессиональной деятельности, а не простого воспроизведения информации [1; 7];

– концепция аутентичного оценивания (authentic assessment), развиваемая в зарубежной и отечественной педагогике (G. Wiggins, Д.Б. Эльконин), утверждает, что оценка должна проводиться в условиях, максимально соответствующих реальному контексту будущей профессиональной деятельности [9]. Демонстрационный экзамен является классическим

примером аутентичной оценки;

– принципы критериально-ориентированного оценивания (Р. Глейзер) противопоставляются нормативно-ориентированному. Оценка выставляется не относительно результатов других испытуемых, а по степени соответствия эталону, заданному в четких критериях, что прямо соотносится с требованиями профессионального стандарта педагога [8].

В работах А.А. Марголиса, В.В. Серикова подчеркивается, что эффективность педагога определяется его способностью решать «слабоструктурированные» педагогические задачи в конкретных условиях [2; 5]. Демонстрационный экзамен позволяет смоделировать именно такие задачи, выйдя за рамки шаблонных решений.

Цель исследования состоит конструировании методики организации демонстрационного экзамена, как итоговой формы оценки профессиональной компетентности выпускника педагогического вуза.

Изложение основного материала статьи. Ключевым методическим требованием является строгая «увязка» содержания экзамена с нормативными документами:

– профессиональный стандарт «Педагог» задает матрицу трудовых функций, действий и необходимых умений. Комплексное задание (кейс) демоэкзамена интегрирует элементы всех трудовых функций («Обучение», «Развивающая деятельность» и «Воспитательная деятельность») [4];

– ФГОС общего образования определяют целевые ориентиры деятельности педагога. Задания экзамена требуют от выпускника демонстрации способностей, направленных на достижение обучающимися личностных, метапредметных и предметных результатов.

Таким образом, демоэкзамен выступает связующим звеном между нормативным «долженствованием» и практической «способностью». Для достижения цели нашего исследования мы опирались на пять ключевых позиций:

1. Проектирование комплекса оценочных заданий.
2. Моделирование профессиональной среды.
3. Формирование экспертного сообщества и критериально-оценочных материалов.
4. Разработка процедурной модели демонстрационного экзамена.
5. Организационно-педагогические условия и риски.

1. Важнейшим этапом подготовки к организации демонстрационного экзамена по педагогическим направлениям подготовки является проектирование комплексных оценочных заданий (педагогических кейсов) с учетом специфики профиля подготовки выпускников. Педагогический кейс выступает в качестве центрального системообразующего элемента демонстрационного экзамена. Содержательное наполнение педагогического кейса должно выходить за рамки простого воспроизведения фрагмента учебного занятия, представляя собой целостную, смоделированную профессиональную ситуацию. В качестве примера можно привести следующую формулировку: «Спроектировать и реализовать этап урока, направленный на решение проблемной ситуации, с последующим анализом достигнутых образовательных результатов и проведением консультативного диалога с условным «родителем» обучающегося».

Приведем еще один пример педагогического кейса: «Разработайте и проведите урок ОБЗР в 8 классе по теме «Пожарная безопасность в жилых помещениях». При подготовке урока руководствуйтесь нормативно-правовыми актами в сфере образования, в том числе касающихся охраны жизни и здоровья обучающихся, требованиями образовательных стандартов и программ; учитывайте возрастные и психофизиологические особенности обучающихся 8 класса. При конструировании содержания урока продумайте аспекты духовно-нравственного развития и воспитания обучающихся; варианты психолого-педагогического сопровождения их деятельности; способы достижения и диагностики личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов».

Конструктивно такие задания включают в себя несколько обязательных элементов:

– во-первых, детально прописанный контекст, который содержит характеристику учебной группы (класса) и описание конкретной образовательной проблемы;

– во-вторых, четко сформулированную профессиональную задачу для экзаменуемого;

– в-третьих, перечень доступных материально-технических и информационных ресурсов; и, наконец, определенный формат, в котором должен быть представлен итоговый результат.

2. Большое значение имеет моделирование профессиональной среды. Успешность процедуры напрямую зависит от аутентичности создаваемых условий, что требует организации специализированных оценочных площадок, визуально и функционально соответствующих реальным рабочим пространствам педагога (учебный кабинет, помещение для индивидуальных консультаций). Данные площадки оснащаются современным мультимедийным и демонстрационным оборудованием, необходимыми дидактическими материалами, а также техническими средствами для осуществления объективной видеофиксации процесса. Критически важным для повышения валидности оценки является привлечение специально подготовленных ассистентов («статистов»), исполняющих роли обучающихся, их законных представителей или коллег, что позволяет воссоздать динамику реального профессионального взаимодействия.

3. Формирование экспертного сообщества и критериально-оценочных материалов. Объективность процедуры обеспечивается двумя взаимосвязанными факторами. Первый фактор – это наличие подготовленного корпуса экспертов, сформированного из числа высококвалифицированных педагогов-практиков и методистов, прошедших специальное обучение технологии критериального наблюдения и оценивания. Второй фактор – это разработка детализированных критериально-оценочных материалов, структурированных в формате чек-листов с однозначными индикаторами. Критериальная матрица включает в себя три основных блока:

1) психолого-педагогические критерии, подразумевающие оценку учета возрастных особенностей обучающихся, личностной ориентации учебного процесса, создаваемых условий для здоровьесбережения, использования воспитательного потенциала урока / образовательного события;

2) коммуникативно-цифровые критерии, позволяющие провести оценку навыков профессиональной коммуникации, умений создавать психологически безопасную атмосферу на учебном занятии, индивидуального стиля профессиональной деятельности, условий межличностного взаимодействия субъектов образовательного процесса, навыков владения информационно-коммуникационными технологиями и применения электронных образовательных ресурсов;

3) предметно-методические критерии, с помощью которых эксперты оценивают качество отбора содержания и обоснованность применяемых образовательных технологий, дидактического обеспечения учебного занятия, чередования форм и методов учебной работы, применения различных форм оценивания образовательных результатов обучающихся.

4. Процедурная модель демонстрационного экзамена представляет собой четко структурированный алгоритм, обеспечивающий последовательную реализацию оценочной процедуры от организационной подготовки до итоговой рефлексии. Данная модель предусматривает три взаимосвязанных и логически вытекающих один из другого этапа.

Первым и фундаментальным является подготовительный этап. Его содержательное наполнение включает в себя разработку и последующее утверждение в установленном порядке комплексной программы демонстрационного экзамена, в которой детализируются все ключевые аспекты: концептуальные основания, тематика и структура комплексных заданий

(кейсов), критериально-оценочная база, регламент проведения. Ключевым элементом данного этапа, обеспечивающим принцип открытости и прозрачности, выступает обязательное ознакомление всех участников процедуры (как экзаменуемых, так и экспертов) с утвержденными критериями и индикаторами оценивания. Это позволяет сформировать общее понимание ожидаемых результатов и минимизировать субъективность интерпретаций в дальнейшем.

Следующим этапом выступает исполнительный этап, который составляет ядро оценочного процесса. В течение регламентированного времени (30 минут) экзаменуемый выполняет комплексное практико-ориентированное педагогическое задание в условиях специально смоделированной профессиональной среды. Деятельность экзаменуемого осуществляется под непрерывным и целенаправленным наблюдением сертифицированных экспертов, основной задачей которых является объективная фиксация наблюдаемых действий, их соответствия или несоответствия заранее установленным индикаторам в оценочных чек-листах. Для повышения надежности и возможности последующего анализа на данном этапе, как правило, применяются технические средства аудио- и видеофиксации (с предварительного согласия экзаменуемого).

Завершающей фазой процедурной модели является оценочно-рефлексивный этап, который выполняет как аттестационную, так и глубоко развивающую функцию. Этап начинается с процедуры независимого оценивания, при котором каждый эксперт на основании своих записей и наблюдений выставляет оценки в соответствии с критериальной матрицей чек-листа. Оценочные показатели в сумме рассчитываются по 100-бальной системе. На экзамене присутствуют пять экспертов, соответственно, в дальнейшем, по результатам выставленных каждым экспертом оценок высчитывается среднее арифметическое. В случае возникновения статистически значимых расхождений в оценках между экспертами запускается процедура верификации – содержательного обсуждения с целью выработки согласованного, максимально объективного решения. Наиболее значимой составляющей данного этапа является проведение обязательного дебрифинга – структурированной содержательной обратной связи экспертов с экзаменуемыми. В ходе дебрифинга не просто объявляются итоговые результаты, но осуществляется детальный совместный анализ сильных сторон продемонстрированной деятельности, выявляются зоны профессионального роста, обсуждаются альтернативные варианты педагогических решений. Именно этот диалогический процесс трансформирует процедуру демонстрационного экзамена из формального контроля в инструмент осмысленного профессионального развития, обеспечивая персонифицированную траекторию дальнейшего совершенствования компетенций.

5. Организационно-педагогические условия и риски. Эффективная и валидная реализация демонстрационного экзамена возможна только при соблюдении комплекса организационно-педагогических условий. К ним относятся: функционирование системы непрерывной подготовки и сертификации экспертов, достаточное ресурсное (финансовое, материально-техническое, кадровое) обеспечение, организация психолого-педагогического сопровождения участников процесса, а также легитимация данной формы аттестации через ее интеграцию в локальные нормативные акты образовательной организации. К числу потенциальных рисков, требующих профилактики, относятся: проявление субъективизма в работе экспертов даже при наличии формализованных критериев, чрезмерный уровень стрессовой нагрузки на экзаменуемых, высокая ресурсоемкость и организационная сложность процедуры, а также опасность формализации, когда творческая педагогическая задача подменяется техническим протоколом выполнения ряда стандартизированных действий.

Выводы. Демонстрационный экзамен как форма итоговой аттестации педагогов обладает значительным методическим потенциалом для смещения акцента с оценки теоретической подготовленности на оценку реальной способности к эффективной профессиональной деятельности. Его внедрение требует тщательной методической проработки на всех этапах: от проектирования валидных и надежных комплексных заданий до создания системы объективного критериального оценивания и подготовки экспертного сообщества. При соблюдении организационно-педагогических условий демонстрационный экзамен становится не только инструментом контроля, но и мощным катализатором профессионального развития, задавая четкие практико-ориентированные векторы для самообразования и совершенствования педагогического мастерства. Дальнейшие исследования могут быть направлены на сравнительный анализ эффективности демонстрационного экзамена и традиционных форм аттестации, а также на разработку цифровых моделей его проведения.

Литература:

1. Зимняя, И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34-42

2. Марголис, А.А. Требования к модернизации основных профессиональных образовательных программ (ОПОП) подготовки педагогических кадров в соответствии с профессиональным стандартом педагога / А.А. Марголис // Психологическая наука и образование. – 2014. – Т. 19. – № 3. – С. 105-126

3. Методические рекомендации по проведению демонстрационного экзамена по стандартам Ворлдскиллс Россия. – Москва: АНО «Агентство Ворлдскиллс Россия», 2021.

4. Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)»: утв. приказом Минтруда России от 18 окт. 2013 г. № 544н. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/profstandart/01.001.pdf (дата обращения: 20.12.2025)

5. Сериков, В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования педагогических систем / В.В. Сериков. – Москва: Логос, 1999. – 272 с.

6. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» (уровень бакалавриата): утв. приказом Минобрнауки России от 22 февр. 2018 г. № 125. – URL: https://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440305_B_3_15062021.pdf (дата обращения: 20.12.2025)

7. Хуторской, А.В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. – С. 58-64

8. Glaser, R. Instructional technology and the measurement of learning outcomes: Some questions / R. Glaser // American Psychologist. – 1963. – Vol. 18. – № 8. – P. 519-521

9. Wiggins, G. Educative Assessment: Designing Assessments to Inform and Improve Student Performance / G. Wiggins. – San Francisco: Jossey-Bass, 1998.

УДК 378.14
кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Иванова Нина Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Матвеева Юлия Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД

Аннотация. Цифровая трансформация образования существенно меняет набор профессиональных ролей и трудовых функций педагога. Одна из таких ролей – проектировщик предметной цифровой среды. В статье представлен опыт формирования готовности к проектированию цифровых сред будущими магистрами педагогического образования в НГПУ им. К. Минина. Для направления подготовки «Цифровая педагогика» разработан курс «Проектирование цифровой образовательной среды». В курсе магистранты подробно знакомятся с ФГИС «Моя школа» и с другими школьными информационными системами и образовательными платформами, выполняют их комплексный анализ по самостоятельно разработанным критериям. Отдельное внимание в курсе уделяется вопросу проектирования предметных ЦОС. Будущие магистры подбирают или создают свой авторский цифровой образовательный контент; обосновывают дидактический потенциал различных цифровых инструментов и сервисов; строят модели предметных ЦОС; обосновывают необходимые организационно-педагогические условия внедрения разработанных моделей. Непосредственное проектирование цифровых образовательных сред осуществляется в рамках курсового проектирования, НИР, магистерских диссертаций. Приведены примеры исследований. Для сопровождения формирования готовности к проектированию необходим качественный образовательный контент, представленный в электронной среде университета; использование возможностей технопарка универсальных педагогических компетенций; различные обучающие материалы по цифровым инструментам; знакомство с успешными реальными практиками школ.
Ключевые слова: цифровая трансформация образования, проектирование, цифровая образовательная среда, цифровой образовательный контент, предметная ЦОС.
Annotation. The digital transformation of education is significantly changing the range of professional roles and job functions of teachers. One such role is that of designer of subject-specific digital environments. This article presents the experience of developing readiness for digital environment design among future Master's students in Pedagogical Education at the K. Minin Nizhny Novgorod State Pedagogical University. A course titled "Designing a Digital Educational Environment" has been developed for the Digital Pedagogy program. Master's students gain a detailed understanding of the My School Federal State Information System (FGIS) and other school information systems and educational platforms, conducting a comprehensive analysis based on independently developed criteria. Special attention is paid to the design of subject-specific digital educational systems. Prospective master's students select or create their own digital educational content; substantiate the didactic potential of various digital tools and services; build models of subject-specific digital educational systems; and justify the necessary organizational and pedagogical conditions for implementing the developed models. The actual design of digital educational environments is carried out through coursework, research, and master's theses. Research examples are provided. To support the development of design readiness, high-quality educational content presented in the university's electronic environment is necessary; the use of the universal pedagogical competencies technology park; various training materials on digital tools; and familiarization with successful real-life school practices.
Key words: digital transformation of education, design, digital educational environment, digital educational content, subject-specific digital educational system.

Введение. Вызовы цифровой экономики вызывают необходимость изменений в образовании. Одно из центральных мест в становлении цифровой экономики отводится цифровой трансформации образования. Цифровой трансформации педагогического образования посвящены исследования А.Г. Бермус [2], М.В. Груздева и И.Ю. Тархановой [3], В.В. Сдобнякова [10] и др. В исследованиях [8; 12] отмечается необходимость формирования у будущих бакалавров и магистров педагогического образования компетенций в области проектирования цифровых образовательных сред. При этом обучающиеся должны понимать сущность цифровой образовательной среды, ее роль в повышении качества образования; уметь проводить комплексный анализ предметной области, оценивать эффективность школьных информационных систем; понимать, как интегрировать цифровые технологии с современными педагогическими технологиями; подбирать и разрабатывать образовательные ресурсы для предметных цифровых сред.

В НГПУ им. К. Минина задача подготовки будущих магистров педагогического образования к проектированию цифровых образовательных сред решается в рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности». А для направления подготовки «Цифровая педагогика» разработан курс «Проектирование цифровой образовательной среды» [5]. Формирование готовности к проектированию цифровых образовательных сред происходит и в других дисциплинах. Особая роль отводится организации научно-исследовательской деятельности магистрантов [7], научно-методическому сопровождению формирования готовности к проектированию ЦОС [6].

Магистранты должны быть готовы как к использованию государственных информационных систем, типа «Моя школа», их адаптации к условиям конкретной образовательной организации, так и к проектированию предметных ЦОС, своих персональных ЦОС. В.А. Стародубцев в [11] указывает на две роли педагога. Одна из них – организатор познавательной активности обучающихся, вторая – потребитель профессионально значимой информации, гарантирующей развитие личности. Поэтому его персональная цифровая образовательная среда должна содержать инструменты, отвечающие на вопросы «Как учить?» и «Как учиться?». Магистранты должны хорошо представлять дидактический потенциал различных цифровых инструментов и сервисов для создания персональной ЦОС, содержащей ответы на оба вопроса.

Цель статьи – проанализировать особенности подготовки будущих магистров педагогического образования к проектированию ЦОС различного уровня, рассмотреть возможности дисциплин, курсового проектирования, научно-исследовательской деятельности магистрантов, практик.

Изложение основного материала статьи. Авторами статьи [12] разработаны психолого-педагогические, дизайн-

эргономические и содержательно-методические требования к предметным средам, проектируемым будущими учителями английского языка. Согласны с авторами статьи [8], что одной из проблем электронного обучения является дефицит доказательств эффективности используемых цифровых инструментов, включаемых в состав цифровой образовательной среды.

Сегодня обязательной составляющей подготовки будущих магистров к проектированию ЦОС, прежде всего, предметных ЦОС должно стать глубокое освоение возможностей ФГИС «Моя школа», ее основной составляющей – универсальной библиотеки цифрового образовательного контента, платформы, которая предоставляет доступ как учителю, так и ученику к верифицированному образовательному контенту от ведущих российских разработчиков. Универсальная библиотека ЦОК включает в себя около 35000 уроков от 30 поставщиков образовательного контента. В сети Интернет на данный момент существует большое количество образовательного контента, находящегося в открытом и свободном доступе, но обучающимся необходимо предоставить полезный, правильно сформированный с точки зрения методики и дидактики, образовательный контент. Главное преимущество УБ ЦОК заключается в том, что весь контент бесплатный и находится в одном месте, что избавляет как учителя, так и ученика от бесконечного поиска в сети Интернет нужного образовательного контента. Библиотека предлагает не просто набор файлов, а продуманную систему, которая позволяет легко найти нужный материал, назначить его классу или отдельному ученику, а затем сразу посмотреть результаты выполнения. После того как ученики поработали с материалами, в распоряжении педагога оказываются мощные инструменты для анализа результатов.

Кроме подробного знакомства с ФГИС «Моя школа» магистранты Мининского университета в дисциплине «Проектирование цифровой образовательной среды» знакомятся и с другими школьными информационными системами и образовательными платформами, выполняют их комплексный анализ по самостоятельно разработанным критериям.

Отдельное внимание в курсе уделяется вопросу проектирования предметных ЦОС. Предметная цифровая образовательная среда включает такие инструменты, как инструменты для размещения учебного контента, коммуникации, организации совместной деятельности обучающихся, оценивания. Будущие магистры подбирают или создают свой авторский цифровой образовательный контент; обосновывают дидактический потенциал различных цифровых инструментов и сервисов; строят модели предметных ЦОС, используя системный, личностно-деятельностный, компетентностный и другие методические подходы; обосновывают необходимые организационно-педагогические условия внедрения разработанных моделей.

При проектировании ЦОС магистранты демонстрируют способность к командной работе [9]. Одно из заданий дисциплины – совместное проектирование ЦОС педагога на основе требований профессионального стандарта [4]. Магистранты подбирают инструменты для выполнения трудовых функций, указанных в профессиональном стандарте, разрабатывают примеры использования этих инструментов для выполнения нескольких трудовых действий.

Непосредственное проектирование тех или иных ЦОС осуществляется в рамках курсового проектирования, НИР, магистерских диссертаций. Рассмотрим темы исследований авторов данной статьи. Магистрант Матвеева Ю.И., являясь учителем математики школы № 111 г. Санкт-Петербурга, разработала предметную ЦОС обучения математике в основной школе. При этом особое внимание автор уделила обоснованию включения компонентов, направленных на развитие познавательной активности обучающихся. Автором выполнен анализ передового педагогического опыта учителей математики по использованию цифровых инструментов для активизации познавательной деятельности обучающихся. Учителя математики используют игровые элементы и геймификацию, интерактивные методы обучения, проектную деятельность с ИКТ, и, конечно, инструменты визуализации различных математических концепций. Автором составлен каталог ЦОР по математике, выполнен подбор заданий с разных платформ для активизации познавательной деятельности обучающихся. Используются интерактивные задания и тренажеры из универсальной библиотека ЦОК ФГИС «Моя школа». Автор активно пользуется программой GeoGebra, которая позволяет создавать и редактировать графики, построения, уравнения и таблицы. Использование цифровых инструментов на уроке математики автор осуществляет с помощью интерактивной доски, а также применяя модель зонального обучения с использованием школьных ноутбуков и гаджетов учеников.

Магистрант Иванова Н.Е., учитель начальных классов гимназии № 2 г. Нижнего Новгорода, проектирует ЦОС обучения в начальной школе. При разработке образовательного контента автор обращается к помощи нейросетей. Современное образование переживает настоящую революцию. Нейросети для учителей становятся не просто модным трендом, а необходимым инструментом для эффективной педагогической деятельности. Сегодня нейросети генерируют уникальные изображения, составляют демонстрационные материалы по запросу педагога, помогают готовить красивые презентации и проверять домашние задания, разработать план урока и составить отчет по проведенному мероприятию. Для генерации различных текстов для уроков русского языка и окружающего мира автор использует нейросеть GigaChat от Сбера; для визуализации образов литературных героев применяется Шедеврум и Kandinsky; для создания видеоконтента – Animaker и PowToon.

При проектировании персональных ЦОС магистранты подбирают ресурсы для профессионального роста и саморазвития, для получения дополнительных компетенций с помощью открытых электронных курсов, для обмена опытом с коллегами. При этом используются возможности дисциплины «Профессиональные сетевые сообщества». Приведем примеры заданий из данного курса. Например, предлагается выполнить сравнительный анализ различных педагогических сообществ, выяснить их цели и задачи, предоставляемые возможности; оценить ресурсы, представленные в профессиональном сообществе «Инфоурок».

В другом задании следует выполнить SWOT-анализ возможностей Moodle и вики, как сред сетевого профессионального сообщества. Например, один из авторов статьи сильными сторонами Moodle считает возможность структурирования информации, использования форумов для различных обсуждений, проведение вебинаров и опросов. Модератор может видеть активность каждого участника: количество входов, сообщения на форумах, завершенные задания. Это позволяет выявлять лидеров мнений, поддерживать менее активных участников и объективно оценивать вклад каждого в жизнь сообщества. Moodle не требует оплаты лицензий, что очень важно для бюджетных образовательных организаций. Слабые стороны: сложность первичной настройки и освоения. Нерегламентированное общение между участниками организовать сложнее, чем в социальных сетях. По сравнению с современными социальными порталами и социальными сетями, интерфейс Moodle выглядит несовременно и просто.

Одно из заданий дисциплины «Профессиональные сетевые сообщества» – проектирование цифровой среды педагогического сообщества. Авторский пример модели сообщества учителей математики, выполненный в виде ментальной карты – https://clck.ru/3QvbA4.

Многие магистранты направления «Цифровая педагогика» выбирают проектирование ЦОС в качестве тем магистерских диссертаций. Приведем некоторые примеры: «Разработка предметной ЦОС для реализации технологии развития критического мышления на уроках математики»; «Проектирование цифровой среды проектно-исследовательской

деятельности обучающихся по информатике в лицее»; «Проектирование цифровой среды образовательной программы для развития гибких навыков будущих ИТ-инженеров»; «Разработка цифровой платформы для организации взаимодействия педагогов и выпускников Мининского университета».

Выводы. Цифровая трансформация образования существенно меняет набор профессиональных ролей и трудовых функций педагога. Одна из таких ролей – проектировщик предметной цифровой среды. В статье представлен опыт формирования готовности к проектированию цифровых сред будущими магистрами педагогического образования в НГПУ им. К. Минина. Для этого используются возможности дисциплин, курсового проектирования, научно-исследовательской деятельности магистрантов. Для сопровождения формирования готовности к проектированию необходим качественный образовательный контент, представленный в электронной среде университета; использование возможностей технопарка универсальных педагогических компетенций [1]; различные обучающие материалы по цифровым инструментам; знакомство с успешными реальными практиками школ по педагогически целесообразному использования различных цифровых ресурсов и инструментов.

Литература:

1. Алексеева, Т.В. Информационные технологии как элемент образовательной среды технопарка и кванториума вуза / Т.В. Алексеева, А.В. Поначугин, Л.А. Мелкумян // Педагогика. – 2025. – № 4. – С. 94-97

2. Бермус, А.Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор / А.Г. Бермус // Педагогика. Вопросы теории и практики. – 2022. – № 1. – С. 1-10

3. Груздев, М.В. Становление «новой дидактики» педагогического образования в условиях глобального технологического обновления и цифровизации / М.В. Груздев, И.Ю. Тарханова // Ярославский педагогический вестник. – 2019. – № 3(108). – С. 47-53

4. Канянина, Т.И. Проектирование персональной цифровой среды учителя на основе требований профессионального стандарта педагога / Т.И. Канянина, Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-2. – С. 102-105

5. Круподерова, Е.П. Место дисциплины «Проектирование цифровой образовательной среды» в подготовке магистров педагогического образования / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, И.А. Печенева // Проблемы современного педагогического образования. – 2020. – № 69-3. – С. 154-157

6. Круподерова, Е.П. Сопровождение подготовки будущих магистров к педагогической деятельности в условиях цифровой среды школы / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-4. – С. 196-198

7. Круподерова, Е.П. Организация научно-исследовательской деятельности будущих магистров в области цифровой трансформации образования / Е.П. Круподерова, И.В. Панова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-4. – С. 164-167

8. Остыловская, О.А. Подготовка педагогов цифровой образовательной среды в системе высшего профессионального образования / О.А. Остыловская, М.М. Манушкина, А.А. Ерошина // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 75-1. – С. 91-94

9. Перевощикова, Е.Н. Формирование способности магистрантов педагогического образования к командной работе в процессе проектирования образовательного продукта / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2020. – Т. 8. – № 1. – 3 с.

10. Сдобняков, В.В. Трансформация исследовательской повестки педагогического университета в условиях цифровой реальности / В.В. Сдобняков // Международный научно-исследовательский журнал. – 2021. – № 12-3(114). – С. 103-108

11. Стародубцев, В.А. Персональные образовательные сферы в информационном обществе: взаимосвязь с компетенциями / В.А. Стародубцев // Сибирский педагогический журнал. – 2010. – № 10. – С. 49-56

12. Удалов, С.В. Модель подготовки будущих учителей английского языка к проектированию и формированию информационной предметной среды / С.В. Удалов, Н.В. Петрова // Вестник Омского государственного педагогического университета. Гуманитарные исследования. – 2019. – № 1(22). – С. 133-136

Педагогика

УДК 37.022

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Круподёрова Климентина Руслановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕДМЕТНОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ

Аннотация. В условиях цифровой трансформации, когда информационные потоки лавинообразно нарастают, а достоверность сообщений часто вызывает сомнение роль критического мышления возрастает. Важность развития критического мышления отражена в Федеральных государственных образовательных стандартах, которые выделяют его как одну из ключевых метапредметных компетенций. Для развития критического мышления учителя используют приемы технологии развития критического мышления. Технология содержит три фазы (вызов, осмысление, рефлексию). Для каждой фазы существуют определенные приемы. Для формирования и развития навыков критического мышления у обучающихся большим потенциалом обладает дисциплина «Информатика». Сегодня школьный курс информатики и в основной, и в старшей школе включает четыре раздела. Цель статьи – проанализировать возможности применения приемов технологии развития критического мышления в каждом из разделов предмета, подобрать для этого необходимые цифровые инструменты. Приведены примеры использования приемов «Ромашка Блума», «Дерево предсказаний», «Кубик Блума», схем «рыбий скелет», диаграмм Венна, кластеров и др. Рассмотрены цифровые инструменты, с помощью которых можно использовать эти приемы. Приведен пример использования метода «Шесть шляп» с помощью Яндекс-доски.

Ключевые слова: критическое мышление, технология развития критического мышления, предметная цифровая среда обучения информатике, цифровые инструменты.

Annotation. In the context of digital transformation, where information flows are exploding and the reliability of messages is often questioned, the role of critical thinking is growing. The importance of developing critical thinking is reflected in the Federal

State Educational Standards, which identify it as a key meta-subject competency. To develop critical thinking, teachers use critical thinking development techniques. This technology consists of three phases (challenge, understanding, and reflection). Specific techniques exist for each phase. The subject of «Computer Science» offers great potential for developing and nurturing critical thinking skills in students. Today, the computer science curriculum in both basic and high school includes four sections. The purpose of this article is to analyze the potential for applying critical thinking development techniques in each section of the subject and to select the necessary digital tools for this purpose. Examples of the use of techniques such as «Bloom's Daisy», «Prediction Tree», «Bloom's Cube», fishbone diagrams, Venn diagrams, clusters, and others are provided. Digital tools for implementing these techniques are also discussed. An example of using the «Six Hats» method using Yandex Board is given.

Key words: critical thinking, critical thinking development technology, subject-based digital learning environment for computer science, digital tools.

Введение. В условиях цифровой трансформации, когда информационные потоки лавинообразно нарастают, а достоверность сообщений часто вызывает сомнение роль критического мышления возрастает. Важность развития критического мышления отражена в Федеральных государственных образовательных стандартах, которые выделяют его как одну из ключевых метапредметных компетенций, необходимых обучающимся для эффективного выполнения самостоятельной информационно-познавательной деятельности и критической оценки информации. Для развития критического мышления учителя используют приемы технологии развития критического мышления (ТРКМ). Цель данной образовательной технологии – развитие интеллектуальных умений обучающихся, необходимых не только в учебе, но и в обычной жизни: принимать взвешенные решения, работать с информацией, анализировать различные стороны явлений.

Технология развития критического мышления рассматривается в учебных пособиях С.И. Заир-бек [7], И.В. Муштавинской [12], Н.Ю. Непряхина [13]. ТРКМ содержит три фазы (вызов, осмысление, рефлексию). Для каждой фазы существуют определенные приемы. Например, дерево предсказаний, ранжирование, кластеры, кубик Блума, схема «фишбоун» и др. Их применение на уроках математики рассмотрено в статье [3], на уроках русского языка и литературы – в статье [1], на уроках истории – в публикации [8], английского языка – [16], в системе дополнительного образования – [6]. Влияние развития критического мышления на формирование универсальных учебных действий обучающихся рассматривается в статье [14]. Формирование критического мышления с помощью средств визуализации обсуждается в статье [10]. Для нашего исследования наибольший интерес вызывают публикации, посвященные развитию критического мышления при обучении информатике [4; 5; 15]. Авторы приводят примеры использования различных приемов ТРКМ на разных этапах урока информатики.

Сегодня школьный курс информатики и в основной, и в старшей школе включает четыре раздела. Цель статьи – проанализировать возможности применения приемов ТРКМ в каждом из разделов предмета, подобрать для этого необходимые цифровые инструменты.

Изложение основного материала статьи. Анализ психолого-педагогической литературы позволил определить компоненты критического мышления:

1. Личностный компонент – толерантность, скептицизм, самостоятельность, ответственность, прагматичность, интегративность; именно личностные качества делают возможной непредвзятую оценку чужих аргументов.

2. Мотивационный компонент – внутренний запрос на решение проблем, интерес к познавательным трудностям, готовность прилагать усилия для проверки гипотез.

3. Когнитивно-аналитический компонент – знание предметной области и владение мыслительными операциями: анализ, синтез, дедукция, индукция, категоризация, установление причинно-следственных связей.

4. Деятельностный компонент – навыки практической реализации: поиск альтернатив, построение алгоритма действий, применение логико-математических законов, аргументированная защита позиции, прогнозирование последствий.

5. Оценочно-рефлексивный компонент – самоанализ, самокоррекция и осмысление полученных результатов с точки зрения их достоверности и значимости.

Все эти компоненты наиболее эффективно могут формироваться с помощью ТРКМ. Для формирования и развития навыков критического мышления у обучающихся большим потенциалом обладает дисциплина «Информатика». Развитие критического мышления является важнейшим условием успешного овладения обучающимися основными компетенциями XXI века, среди которых ведущее место занимает умение работать с информацией и анализировать ее достоверность. Именно уроки информатики предоставляют обучающимся возможность использовать цифровые инструменты для поиска, анализа, интерпретации и визуализации информации, что является фундаментальным для развития критического мышления.

Использование различных приемов ТРКМ на уроках информатики рассматривается в статье [5]. Например, для темы «Понятие информации» авторы приводят перечень «тонких» и «толстых» вопросов, прием «Корзина идей» и «Дерево предсказаний». А для темы «История развития вычислительной техники» представлено использование приема «Верные и неверные утверждения». Также показан прием «Инсерт» для знакомства с новым материалом, использование диаграмм Венна (в теме «Графика»), приема «Круги на воде» (в теме «Алгоритмизация») и др.

Учителя публикуют свой опыт использования ТРКМ на уроках информатики в сетевых педагогических сообществах https://infourok.ru, https://nsportal.ru, https://znanio.ru и др. Например, Полторак В.А., учитель информатики гимназии № 38 г. Дзержинска Нижегородской области (https://clck.ru/3Mb6im) предлагает ученикам построение денотатных графов, ментальных карт; использует прием «обратная интерференция»; устраивает перекрестные дискуссии. Большое количество примеров использования приемов ТРКМ («перевернутые логические цепочки», «пометки на полях», построение обратных кластеров, схем «рыбий скелет», написание синквейнов) мы находим в публикации опыта Ревы Т.А., учителя информатики из школы № 52 г. Уссурийска (https://clck.ru/3Mb5Wf). Кузнецова И.П., учитель информатики лицея № 419 г. Санкт-Петербурга (https://clck.ru/3Mb7UH) делится опытом использование схемы «фишбоун» при работе с обучающимися на уроках информатики. Представлена последовательность действий при использовании приема «фишбоун», шаблон схемы. Приведено несколько примеров применения приема для разных тем информатики.

Проанализируем возможности применения приемов ТРКМ в каждом из разделов дисциплины «Информатика». В разделе «Теоретические основы информатики» эффективным может быть прием «Ромашка Блума» (использование вопросов шести типов). Например, вопросы для темы «Кодирование звуковой информации»:

– Простые вопросы: Как определить объем звукового файла? Что такое частота дискретизации и глубина кодирования?

– Уточняющие вопросы: Какие форматы файлов используются для хранения звуковой информации? Как добиться хорошего качества кодирования?

– Оценочные вопросы: Какие преимущества и недостатки кодирования звука в разных форматах можно выделить? В каких ситуациях целесообразно использовать низкое качество звука, а в каких высокое? Обоснуйте свой ответ.

– Вопросы-интерпретации: Как изменение частоты кодирования влияет на восприятие звука человеком? Как вы

думаете, почему для стриминга некоторые звуковые форматы подходят лучше, чем другие?

– Творческие вопросы: Как изменить звук, чтобы он казался зловещим/радостным? Почему «цифровой» звук отличается от «живого»?

– Практические вопросы: Как вы можете закодировать звук с помощью программного обеспечения, например, программы Audacity? Запишите короткий звуковой фрагмент и сохраните его в разных форматах. Как они отличаются по размеру и качеству?

В теме «Алгебра логики» следует использовать диаграммы Венна для решения логических задач, в теме «Модели и моделирование» для представления различных типов моделей подойдут ментальные карты. Использование их для построения формальных моделей предметных областей побуждает к абстракции, позволяет обучающимся выявлять сущностные взаимосвязи и прогнозировать поведение систем.

В разделе «Цифровая грамотность» эффективными могут быть «мозговые штурмы» по разным темам. Например, по вопросам этичного и безопасного использования Интернет, тенденциям развития информационного общества, информационной культуре, оставляемому после себя цифровому следу. С помощью схемы «фишбоун» можно представить составляющие компьютера, а с помощью кластера – структуру программного обеспечения. Ранжирование подойдет для определения приоритетных способов хранения информации. А таблица для организации перекрестной дискуссии подойдет при обсуждении вопросов социальной информатики.

В разделе «Информационные технологии» сильные и слабые стороны той или иной технологии можно предложить ученикам оценить с помощью SWOT-анализа. Например, сильными сторонами сервисов Веб 2.0 они могут указать свободный доступ, простоту и скорость редактирования, возможность совместной деятельности, формирование культуры сетевого взаимодействия и сотрудничества. А слабыми сторонами могут назвать проблемы нарушения авторских прав, возможности удаления чужого контента, случаи вандализма. При объяснении сути графических моделей можно воспользоваться диаграммами Венна. Например, при рассмотрении модели R-G-B. Еще один полезный прием ТРКМ для рассматриваемого раздела «Кубик Блума» (похож на «Ромашку Блума» с 6 типами вопросов). Грани кубика – вопросы, предполагающие рассмотрение всех аспектов темы. Рассмотрим на примере темы «Облачные сервисы». Первая грань – «Назови». Назови преимущества облачных сервисов. Вторая грань – «Почему». Почему данные в «облаке» хранить предпочтительнее, чем на съемных носителях? Третья грань –«Объясни». Объясни суть облачных технологий. Четвертая грань – «Предложи». Предложи варианты использования облачных технологий в учебе. Пятая грань – «Придумай». Придумай вариант использования Яндекс-таблиц для совместного решения какой-либо проблемы с друзьями. Шестая грань – «Поделись». Поделись, как ты применяешь облачные технологии.

В разделе «Алгоритмы и программирование» прием «Верные и неверные утверждения» подойдет для темы «История языков программирования», прием «Дерево предсказаний» – для составления сложных алгоритмов, схемы «фишбоун» – для темы «Структуры данных».

Рассмотрим цифровые инструменты, с помощью которых можно использовать те или иные приемы ТРКМ. В статье [11] обосновывается дидактический потенциал большого количества различных цифровых инструментов. Среди рассмотренных инструментов имеются сервисы, позволяющие эффективно развивать критические мышление. Это онлайн доски для проведения «мозговых штурмов», цифровые инструменты для построения диаграмм Венна, кластеров, схем «фишбоун», концептуальных таблиц, «бортовых журналов» и пр. Цифровые инструменты для применения ТРКМ рассматриваются и в статье [2]. Авторы используют приемы ТРКМ при поведении веб-квеста «Битва интеллектов». Среди используемых инструментов нейросети Шедеврум, Кандинский, YandexGPT, GigaChat, Playground.AI.

Сегодня имеется большое количество цифровых инструментов с помощью, которых можно строить деревья предсказаний, схемы «фишбоун», ментальные карты. Некоторые из них рассмотрены в пособии [9]. Например, платформа Яндекс доски (https://boards.yandex.ru) включает такие шаблоны, как «Карта памяти», «Диаграмма Венна», «Мозговой штурм», «Диаграмма Исикавы», «Метод 6 шляп». Причем, все эти шаблоны допускают совместную деятельность при их использовании. Приведем один из вариантов использования метода 6 шляп. Метод позволяет разделить мышление на шесть типов, или режимов, каждому из которых отвечает метафорическая цветная «шляпа». Белая шляпа – информация. Синяя шляпа – процесс. Зеленая шляпа – креативность. Черная шляпа – критика. Желтая шляпа – оптимизм. Красная шляпа – эмоции. Рассмотрим использование инструмента на примере темы «Сеть Интернет». В рабочем поле Яндекс-доски ученик выбирает карточку белого цвета и записывает статистические данные (количество пользователей Интернета в мире и России, количество пользователей социальных сетей и т.п.) На синей карточке обучающиеся могут указать, как изменилась аудитория Интернета за последнее время. На желтой карточке они назовут те возможности, которые сеть предоставляет ее пользователям для учебы, общения, социализации, саморазвития и т.п. Черная карточка для перечисления рисков (распространение вредной и опасной информации; опасности, связанные с виртуальными знакомствами; кибербуллинг; кража персональных данных и др.). На красной карточке ученики могут представить синквейн про свое отношение к Интернету. Зеленую карточку обучающиеся могут использовать для представления новых трендов типа Интернета вещей, интеграции его с искусственным интеллектом, виртуальной реальностью.

Выводы. Технология развития критического мышления – вид личностно-ориентированного обучения, направленный на формирование у обучающихся навыков мыслительной деятельности: планирования, прогнозирования, анализа и структуризации информации и т.д. Использование приемов ТРКМ, таких как дискуссии, «мозговые штурмы», определение приоритетов, построение кластеров, диаграмм Венна, схем «фишбоун» на уроках информатики существенно повышает уровень аналитических навыков обучающихся; развивает умения аргументированно высказывать мнения, обосновывать свою точку зрения; способствует формированию универсальных учебных действий. Дополнительные возможности для эффективного применения ТРКМ предоставляют цифровые инструменты. В статье представлены возможности использования технологии развития критического мышления в каждом из разделов школьного курса информатики.

Литература:

1. Асачева, М.В. Технология развития критического мышления на уроках русского языка и литературы / М.В. Асачева // Молодой ученый. – 2019. – № 48(286). – С. 120-124

2. Балунова, С.А. Использование цифровых технологий в развитии критического мышления / С.А. Балунова, Д.Ю. Пичужкина, К.О. Тимофеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-1. – С. 37-40

3. Большакова, Н.Г. Критическое мышление школьника как результат современного математического образования / Н.Г. Большакова // Информационно-коммуникационные технологии в педагогическом образовании. – 2018. – № 1(53). – С. 1-6

4. Бегалина, М.Ш. Критическое мышление как образовательная технология при обучении информатике / М.Ш. Бегалина // Теория и практика современной науки. – 2019. – № 11(53). – С. 326-332

5. Гребнева, Д.М. Использование приемов технологии развития критического мышления на уроках информатики / Д.М. Гребнева, М.В. Мащенко // Информатика в школе. – 2021. – № 1(9). – С. 16-28

6. Егорова, Е.В. Цифровые ресурсы формирования критического мышления в системе дополнительного образования / Е.В. Егорова, Н.Н. Фролова, Е.Н. Агапова // Известия РГПУ им. А.И. Герцена. – 2022. – № 206. – С. 79-91
7. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителя / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – Москва: Просвещение, 2011. – 223 с.
8. Ислямова, Э.И. Использование технологии развития критического мышления для формирования мыслительной деятельности обучающихся на уроках истории / Э.И. Ислямова // Наука и образование сегодня. – 2017. – № 1(12). – С. 76-78
9. Круподерова, Е.П. Методы организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2024. – 164 с.
10. Круподерова, К.Р. Формирование критического мышления с помощью средств визуализации / К.Р. Круподерова, В.А. Матвеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89-2. – С. 197-199
11. Лебедева, О.В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент / О.В. Лебедева, Ф.В. Повшедная // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 4. – 11 с.
12. Муштавинская, И.В. Технология развития критического мышления на уроке и в системе подготовки учителя / И.В. Муштавинская. – Санкт-Петербург: КАРО, 2015. – 144 с.
13. Непряхин, Н.Ю. Критическое мышление / Н.Ю. Непряхин. – Москва: Альпина Паблишер, 2020. – 120 с.
14. Никонова, Л.А. Формирование универсальных учебных действий через развитие критического мышления школьников / Л.А. Никонова // Сибирский учитель. – 2014. – № 2(93). – С. 77-81
15. Радь, Ю.О. Развитие критического мышления на уроках информатики / Ю.О. Радь // Молодой ученый. – 2024. – № 17(516). – С. 427-430
16. Сорокина, Е.А. Применение технологии критического мышления на уроках иностранного языка / Е.А. Сорокина // Вестник ШГПУ. – 2021. – № 4(52). – С. 128-132

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Круподерова Елена Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, старший преподаватель Круподёрова Климентина Руслановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Смышляева Ольга Валентиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАЗРАБОТКЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА

Аннотация. Одной из основных составляющих персональной цифровой среды педагога является цифровой образовательный контент. Цифровой образовательный контент – это материалы и ресурсы, которые созданы или адаптированы для использования в образовательных целях и доступны в электронном формате. Подготовка будущих учителей к проектированию и разработке цифрового образовательного контента должна стать важной составляющей их профессиональной подготовки в вузе. Наибольшим потенциалом для этого обладает коммуникативно-цифровой модуль Ядра высшего педагогического образования. При этом следует использовать возможности дисциплины «Технологии цифрового образования», учебной проектно-технологической практики, которые изучаются на первом курсе педагогического вуза. Приведены примеры созданных будущими учителями цифровых ресурсов. Образовательный контент будущие учителя могут создавать и в процессе предметно-методической подготовки. А также при создании цифровых кафедр в педагогических вузах компетенции по разработке цифрового контента могут быть сформированы в рамках соответствующих программ дополнительного образования. В Мининском университете такая возможность имеется для обучающихся по программе «Разработка цифрового образовательного контента». При создании цифровых ресурсов студенты используют вики-сайт университета.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, цифровой образовательный контент, коммуникативно-цифровой модуль, цифровые инструменты, цифровая кафедра.

Annotation. One of the key components of a teacher's personal digital environment is digital educational content. Digital educational content is materials and resources created or adapted for educational purposes and available in electronic format. Preparing future teachers to design and develop digital educational content should be an important component of their professional training at university. The communicative and digital module of the Core of Higher Pedagogical Education offers the greatest potential for this. This should leverage the capabilities of the «Digital Education Technologies» course and the project-based and technological learning practices taught in the first year of pedagogical university studies. Examples of digital resources created by future teachers are provided. Future teachers can also create educational content during subject-based and methodological training. Furthermore, when establishing digital departments at pedagogical universities, digital content development competencies can be developed within the relevant continuing education programs. At Minin University, this opportunity is available for students in the «Digital Educational Content Development» program. Students use the university's wiki to create digital resources.

Key words: digital educational environment, digital educational content, communicative-digital module, digital tools, digital department.

Введение. Сегодня требования к цифровой образовательной среде сформулированы на уровне Федеральных государственных образовательных стандартов. В рамках цифровой образовательной среды школы педагоги формируют свои персональные цифровые среды [1; 4]. Авторы называют такие компоненты персональной ЦОС педагога как цифровые образовательные ресурсы; инструменты для коммуникации; инструменты для размещения учебного контента, инструменты для организации совместной деятельности обучающихся. Различные цифровые образовательные ресурсы представлены в пособиях [5; 6]. Кроме того, каждый учитель создает свой авторский цифровой образовательный контент. Вопросы проектирования ЦОР рассмотрены в статье [11].

Подготовка будущих учителей к проектированию и разработке цифрового образовательного контента должна стать важной составляющей их профессиональной подготовки в вузе. Наибольшим потенциалом для этого обладает коммуникативно-цифровой модуль Ядра высшего педагогического образования. При этом следует использовать

возможности дисциплины «Технологии цифрового образования» [8; 15], учебной проектно-технологической практики, которые изучаются на первом курсе педагогического вуза. Образовательный контент будущие учителя могут создавать и в процессе предметно-методической подготовки [10]. Но особенно эффективной может быть подготовка к проектированию и разработке цифрового образовательного контента в рамках программ дополнительного образования, реализуемых на цифровых кафедрах, создающихся в университетах-участниках программы «Приоритет 2030».

При подготовке авторского образовательного контента многие учителя обращаются к помощи искусственного интеллекта [3; 14]. Нейросети для учителей становятся не просто модным трендом, а необходимым инструментом для эффективной педагогической деятельности. Поэтому создание образовательного контента с помощью нейросетей должно стать и частью подготовки будущих учителей.

Изложение основного материала статьи. Одной из основных составляющих персональной цифровой среды педагога является цифровой образовательный контент. Цифровой образовательный контент – это материалы и ресурсы, которые созданы или адаптированы для использования в образовательных целях и доступны в электронном формате. Такой контент учитель может подобрать на различных отечественных образовательных платформах, таких как Российская электронная школа, Якласс, Учи.ру, Фоксфорд, Internet-урок, Взнания, Joyteka и др. Сегодня разработчики лучшего образовательного контента стали его поставщиками для ФГИС «Моя школа».

Контент, представленный на названных платформах, должен быть освоен не только работающими учителями, но и будущими учителями. Например, будущие бакалавры педагогического образования в рамках изучения дисциплины «Технологии цифрового образования» в Нижегородском государственном педагогическом университете знакомятся с цифровыми ресурсами своей предметной области в ФГИС «Моя школа».

В разделе «Проектирование цифрового образовательного ресурса» будущие учителя знакомятся с этапами создания ЦОР, осваивают такие инструменты для создания контента, как конструкторы интерактивного видео (Edpuzzl, H5P, TED-Ed), интерактивных упражнений (Взнания, Joyteka, Удоба, LearningApps), вики, различные инструменты онлайн визуализации. Принципы разработки качественного образовательного контента обсуждаются в статьях [12; 13]. Приведем пример проектного задания на создание цифровых ресурсов:

1. Создайте 2-3 цифровых образовательных ресурсов с использованием Интернет-сервисов для своей предметной области. Укажите предмет, класс, темы занятий.

2. Создайте интерактивный рабочий лист с помощью Яндекс.Документов, Yandex Forms, сервиса https://wizer.me и др. Укажите предмет, класс, тему урока, сформулируйте задание.

3. Подберите (или составьте самостоятельно) 1-2 образовательных ресурса с использованием конструкторов интерактивных упражнений. Укажите предмет, класс, тему урока, сформулируйте задание.

4. Представьте идеи урока для своей предметной области с использованием технологий ИИ, VR/AR-приложений.

Примеры созданных будущими учителями цифровых ресурсов:

– ментальная карта по теме «Социальная информатика» для обучающихся 11 класса (https://clck.ru/3LUd8P);

– инфографика для 10 класса «Делимость чисел» (https://clck.ru/3QnWE6);

– совместная онлайн доска по теме «Технологии обработки мультимедийной информации» для 10 класса (https://clck.ru/3LUcJZ);

– карта памяти «City life» по английскому языку для 7 класса (https://clck.ru/3QnXKb);

– интерактивное задание по теме «Ученые-математики» для 6 класса в виде игры «Кто хочет стать миллионером» (https://clck.ru/3QnYSq);

– интерактивное упражнение по обществознанию для 10 класса «Типы избирательных систем» (https://clck.ru/3QnYRh);

– лента времени по технологии «Развитие робототехники» (https://clck.ru/3QnYU8);

– кластер по литературе для 11 класса «Особенности поэтики акмеизма» (https://clck.ru/3QnYXE).

Студенты Мининского университета могут изучать дисциплину «Технологии цифрового образования» с помощью онлайн курса. Контент данного курса содержит, например, большое количество материалов по применению для создания ЦОР сквозных цифровых технологий [7]. Также при создании цифровых ресурсов используются возможности технопарка универсальных педагогических компетенций [2].

Создание цифрового контента по своей предметной области – основная задача учебной проектно-технологической практики. Назовем примеры индивидуальных заданий студентов: разработка ЦОР для интерактивной доски; создание интерактивного видео; подготовка интерактивных рабочих листов; разработка тестов в СДО Moodle; создание ЦОР на основе технологии скринкастов; создание образовательных кроссвордов, викторин, ребусов и др. с помощью онлайн генераторов; подготовка с помощью цифровых инструментов оценочных материалов; разработка заданий для совместной деятельности обучающихся; разработка ЦОР для использования моделей «перевернутый урок» и «ротация станций»; создание ЦОР на основе технологии AR/VR; разработка чат-ботов и др.

В Мининском университете в качестве предмета по выбору студенты изучают дисциплину «Введение в искусственный интеллект». Рассматриваются понятие искусственного интеллекта и основные тенденции его развития, возможности и риски внедрения ИИ в образование. Практические занятия посвящены разработке образовательных ресурсов с использованием различных нейросетей (для генерации текста: GigaChat от Сбера и YandexGPT; для генерации изображений: Шедеврум и Kandinsky; для создания видеоконтента: Animaker и PowToon).

В рамках предметно-методического модуля студенты также работают над созданием образовательного контента. Например, будущие учителя информатики в рамках дисциплины «Виртуальная и дополненная реальность» создают VR/AR-контент с использованием программ Varwin Education и EV Toolbox, а в дисциплине «Программирование на Python» образовательный контент создается на языке Python. Будущие учителя информатики представляют авторские разработки образовательного контента и в рамках выпускных квалификационных работ.

Наибольшие возможности по подготовке к проектированию и разработке цифрового образовательного контента студентам педагогических направлений подготовки представлены в рамках программы дополнительного образования «Разработка цифрового образовательного контента», которая реализуется на цифровой кафедре Мининского университета, созданной в 2024 г. в рамках реализации программы «Приоритет-2030». Целью профессиональной переподготовки по данной программе является получение дополнительной ИТ-квалификации «Разработчик Web и мультимедийных приложений». Предусмотрено формирование таких цифровых компетенций, как «Применяет принципы и основы алгоритмизации», «Использует/применяет цифровые инструменты для разработки образовательного контента». При создании цифровых ресурсов студенты используют вики-сайт университета [9]. В ходе итоговой аттестации обучающимися будут разработаны коллекции ЦОР в виде интерактивных рабочих листов и упражнений; подготовлены коллекции ЦОР с помощью инструментов визуализации; созданы образовательные проекты на платформе вики; разработаны образовательные AR и VR-приложения, экскурсии в формате 360 градусов; разработаны помощники учителей и учеников на основе искусственного интеллекта.

Выводы. Несмотря на большое количество доступных цифровых образовательных ресурсов, проблема их создания и адаптации под конкретный учебный процесс остается актуальной. Многие учителя создают свой авторский цифровой образовательный контент. К его разработке и созданию должны готовиться и будущие учителя. В рамках Ядра высшего педагогического образования для этого следует использовать возможности коммуникативно-цифрового модуля, учебной проектно-технологической практики, предметно-методического модуля. А также при создании цифровых кафедр в педагогических вузах компетенции по разработке цифрового контента могут быть сформированы в рамках соответствующих программ дополнительного образования. В Мининском университете такая возможность имеется для обучающихся по программе «Разработка цифрового образовательного контента».

Литература:

1. Блинова, Т.Л. Цифровая образовательная среда как персональная среда учителя / Т.Л. Блинова, И.Е. Подчиненов // Новые образовательные стратегии в современном информационном пространстве: сборник материалов международной ежегодной научно-практической конференции. – 2022. – С. 180-184
2. Горбунов, Н.А. Роль и место технопарка универсальных компетенций и педагогического технопарка «кванториум» в подготовке будущего учителя информатики / Н.А. Горбунов, Р.М. Чудинский // Информационные технологии в образовательном процессе вуза и школы: материалы XVI Всероссийской научно-практической конференции. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2022. – С. 70-76
3. Долгая, О.И. Искусственный интеллект и обучение в школе: ответ на современные вызовы / О.И. Долгая // Школьные технологии. – 2020. – № 4. – С. 29-38
4. Канянина, Т.И. Проектирование персональной цифровой среды учителя на основе требований профессионального стандарта педагога / Т.И. Канянина, Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2019. – № 62-2. – С. 102-105
5. Круподерова, Е.П. Цифровая образовательная среда / Е.П. Круподерова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2024. – 88 с.
6. Круподерова, Е.П. Методы организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2024. – 164 с.
7. Круподерова, Е.П. Подготовка контента для МООК по применению сквозных цифровых технологий в образовании / Е.П. Круподерова, Е.А. Гордеева // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-4. – С. 130-132
8. Круподерова, Е.П. Сопровождение будущих учителей при освоении коммуникативно-цифрового модуля в рамках цифровой образовательной среды / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова, О.В. Смышляева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-2. – С. 221-223
9. Круподерова, К.Р. Вики-сайт университета как информационно-образовательная среда для проектной деятельности студентов и школьников / К.Р. Круподерова, Г.А. Плесовских // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-3. – С. 283-289
10. Панова, И.В. Формирование цифровых компетенций будущих учителей в процессе предметно-методической подготовки / И.В. Панова, О.В. Смышляева // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-2. – С. 482-485
11. Поначугин, А.В. Цифровые образовательные ресурсы вуза: проектирование, анализ и экспертиза / А.В. Поначугин, Ю.Н. Лапыгин // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 2(27). – 5 с.
12. Прохорова, М.П. Особенности вовлекающего контента для цифровых образовательных ресурсов / М.П. Прохорова, Н.В. Макарова, И.А. Краева // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 72-4. – С. 230-232
13. Рогов, Т.С. Принципы разработки эффективного образовательного контента в цифровую эпоху / Т.С. Рогов // Universum: психология и образование: электронный научный журнал. – 2024. – № 7(121). – URL: https://7universum.com/ru/psy/archive/item/17898 (дата обращения: 19.04.2025)
14. Смышляева, О.В. Обзор подходов к структуре ИИ-компетенции педагога / О.В. Смышляева // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-3. – С. 316-319
15. Худякова, А.В. Разработка содержания дисциплины «Технологии цифрового образования» в рамках внедрения модели «Ядро высшего педагогического образования» / А.В. Худякова // Вестник Пермского государственного гуманитарно-педагогического университета. Серия: Информационные компьютерные технологии в образовании. – 2023. – № 19. – С. 103-110

Педагогика

УДК 37.022

кандидат педагогических наук, старший преподаватель Круподёрова Климентина Руслановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка Сулык Карина Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка Умрилова Ольга Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВИКИ-САЙТ УНИВЕРСИТЕТА КАК ПЛАТФОРМА СОВМЕСТНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассмотрены дидактические возможности вики-среды как площадки для организации проектной деятельности студентов и школьников. Рассмотрены плюсы и минусы вики-среды. У Мининского университета имеется свой вики-сайт. Приведены примеры его использования для представления портфолио учебных и внеучебных проектов студентов и школьников. Рассмотрен проект для студентов из дисциплины «Технологии цифрового образования» – «Учитель – цифровая профессия». Представлены продукты проектной деятельности. Ежегодно на вики-сайте Мининского университета проводятся проекты для школьников. Приведен пример международного проекта «Главная профессия на Земле», посвященного Дню учителя. В нем приняли участие 20 команд из Нижегородской области и Приднепровской Молдавской Республики. Представлены примеры совместной деятельности команд. Особо отмечен значительный воспитательный потенциал вики-проектов.

Ключевые слова: цифровая образовательная среда, совместная деятельность, проект, портфолио проекта, вики.

Annotation. This article examines the educational potential of a wiki environment as a platform for organizing project-based activities for students and schoolchildren. The advantages and disadvantages of wiki environments are discussed. Minin University has its own wiki site. Examples of its use for presenting portfolios of students' and schoolchildren's curricular and extracurricular projects are provided. A student project from the Digital Education Technologies course, «Teacher – a Digital Profession», is considered. The products of these project activities are presented. Every year, projects for schoolchildren are held on the Minin University wiki site. An example of the international project «The Main Profession on Earth», dedicated to Teacher's Day, is given. Twenty teams from the Nizhny Novgorod Region and the Dnieper Moldavian Republic participated. Examples of joint team activities are presented, and the significant educational potential of wiki projects is particularly noted.

Key words: digital educational environment, collaborative activities, project, project portfolio, wiki.

Введение. Проблемы организации совместной деятельности обучающихся обсуждаются в монографии [12]. Готовность обучающихся к совместной деятельности обсуждается в статье [14]. Сегодня платформой для совместной деятельности обучающихся становится цифровая среда. Авторы статьи [8] отмечают, что возможности решения различных дидактических задач в учебном процессе с помощью цифровых инструментов в настоящее время поистине безграничны. И одной из таких задач, несомненно, является организация совместной сетевой деятельности обучающихся. Проблема организации совместной деятельности обучающихся в сетевом пространстве рассматривается в публикациях [2, 9, 13]. Авторы подчеркивают, что наиболее эффективным способом организации совместной сетевой деятельности является проектная деятельность. Сетевая проектная деятельность студентов представлена в статьях [11, 15], организации Интернет-проектов для школьников посвящены публикации [3; 7].

Среди цифровых инструментов, с помощью которых можно организовать эффективную совместную проектную деятельность обучающихся следует выделить вики. Использованию вики в проектной деятельности посвящены статьи [5; 10]. У НГПУ имеется свой университетский вики-сайт. Ежегодно сайт используется как платформа для проведения учебных и внеучебных проектов для студентов, а также Интернет-проектов для школьников.

Цель статьи – проанализировать дидактические возможности вики-сайтов для организации эффективной проектной деятельности студентов и школьников (на примере вики-сайта НГПУ).

Изложение основного материала статьи. Одной из профессиональных компетенций, которой должны овладеть студенты педагогических вузов, является компетенция ПК-5 – способность организовывать индивидуальную и совместную учебно-проектную деятельность обучающихся в соответствующей предметной области. И овладеть ею будущие учителя могут сами участвуя в проектной деятельности.

Сегодня будущие учителя должны готовиться к организации проектной деятельности в условиях цифровой образовательной среды, в т.ч. к организации сетевой проектной деятельности будущих учеников. Сетевой проектной деятельности обучающихся посвящены пособия [1; 4].

Учебные проекты для школьников будущие бакалавры педагогического образования могут разрабатывать в рамках дисциплины «Методы исследовательской/проектной деятельности», будущие магистры – в рамках дисциплины «Информационные технологии в профессиональной деятельности». Портфолио проектов удобно размещать на вики-сайтах. Вики имеет следующие преимущества:

– Простота и скорость редактирования. Любой участник может моментально исправить опечатку, дополнить или обновить информацию на любой странице. Не нужно просить администратора или разбираться в сложном редакторе – нажал «править» и внес изменения.

– Полная открытость в поисковых системах. Материалы Вики, как правило, открыты для чтения всем пользователям Интернета и хорошо индексируются Google и Яндекс.

– Идеальная платформа для коллективного создания контента. Вики направлены на совместную работу над текстами, глоссариями, энциклопедиями, документами. Это развивает навыки сетевого сотрудничества, компромисса и совместного творчества.

– Формирование культуры сетевого сотрудничества и ответственности. Работа на вики-сайте учит участников договариваться, соблюдать правила, аргументировать свою точку зрения и совместно заботиться о качестве общего информационного продукта.

Но есть и минусы. Это: хаотичность и сложность структурирования. Если нет четких правил и жесткой модерации, вики-сайт может превратиться в набор разрозненных, плохо связанных друг с другом страниц. Другая серьезная проблема: авторство, возникновение конфликтов. Поскольку любой может править любую страницу, возможны случаи удаления чужого текста, намеренной порчи информации. Эта проблема решается инструментами контроля: история версий, откат правок, блокировки. И нужна разъяснительная работа о необходимости критического мышления и толерантности при создании совместных продуктов.

Студенты Мининского университета размещают портфолио на вики-сайте университета (https://wiki.mininuniver.ru). В свои вики-портфолио проектов студенты помещают аннотации проектов, с указанием учебных тем, в рамках которых будет проводиться проект, формируемые УУД, вопросы для исследования учеников, используемые методы исследования; публикации с обоснованием применения метода проектов при изучении соответствующей темы; презентацию для мотивации к участию в проекте; пример вики-отчета по коллективному исследованию учеников; оценочные материалы; различные материалы для сопровождения учеников в ходе проектной деятельности. Рассмотрим некоторые учебные проекты, разработанные студентами Мининского университета.

Проект по обществознанию для 10 класса «Роль экономики в жизни общества» (автор проекта К. Екатерина, адрес проекта: https://clck.ru/3QrdD9) отвечает на основополагающий вопрос «Как экономика влияет на жизнь общества?». Понимание основ экономики позволяет каждому человеку грамотно управлять личными финансами, участвовать в общественной жизни и принимать обоснованные решения в профессиональной деятельности. Поэтому автор ставит перед участниками проекта проблемные вопросы: «Зачем обществу нужна экономика?», «Как экономика влияет на уровень жизни населения в Нижегородской области?», «Что должен знать человек, чтобы принимать грамотные экономические решения в повседневной жизни?». Представлен вики-отчет от группы «Аналитики» (https://clck.ru/3QrdyA) с темой «Влияние экономики на жизнь общества», представляющий викифицированную статью со ссылками на ленту времени «Этапы развития российской экономики» (использован сервис http://www.timetoast.com) и ментальную карту «Основные функции экономики» (использован сервис https://www.mindomo.com).

В проекте по литературе для 8 класса «Общественное значение комедии Н.В. Гоголя «Ревизор» (автор проекта К. Катерина, адрес проекта: https://clck.ru/3QretZ) обучающиеся отвечают на проблемные вопросы: «Почему Гоголь считал, что для спасения России нужно в ней «высмеять все дурное»?», «В чем социальная опасность хлестаковщины?», «Каковы авторские способы разоблачения пороков чиновничества?». В вики-отчете от группы «Литературы» (https://clck.ru/3QrfAd)

рассмотрены авторские способы разоблачения пороков чиновничества. В статье представлено облако слов с пороками, которые высмеиваются Н.В. Гоголем в комедии. В Яндекс-таблице (https://clck.ru/3QrfQe) обучающиеся совместно собирают характеристики поведения героев комедии, а в ментальной карте (https://clck.ru/3QrfTr) представлены способы разоблачения пороков чиновничества.

Проект по географии для 8 класса «Демографические проблемы Нижегородской области» (автор проекта П. Михаил, адрес проекта: https://clck.ru/3Qrfwb) предназначен для поиска ответа на основополагающий вопрос «Все ли мы знаем о своем регионе?». Сформулированы следующие проблемные вопросы: «Какая демографическая ситуация характерна для Нижегородской области и какие существуют демографические проблемы?», «Какие факторы оказывают негативное влияние на демографическую обстановку любой территории?», «Какие существуют пути решения сложившейся демографической ситуации в Нижегородской области?». Представлены результаты исследования от имени группы «Демографы». В вики-статье (https://clck.ru/3Qrgrx) приведена диаграмма с численностью населения области, ее анализ, представлена совместная Google-презентация с анализом демографических проблем (https://clck.ru/3QrhCG).

Сами студенты становились участниками различных учебных проектов в рамках тех или иных дисциплин. Пример: проект в дисциплине «Технологии цифрового образования» – «Учитель – цифровая профессия» (https://clck.ru/3QrhTV). Некоторые продукты проектной деятельности из данного проекта:

– вики-страница с отчетом группы «Проектировщики» (https://clck.ru/3DSLEp);
– инфографика «История электронного обучения» (https://clck.ru/3QrhfF);
– ментальная карта «Преимущества и риски онлайн обучения» (https://clck.ru/3Qrhxd);
– набор интерактивных упражнений от группы «Методисты» (https://clck.ru/3Qrhnv);
– совместная онлайн доска «Дистанционное обучение» (https://clck.ru/3QriDH).

Ежегодно на вики-сайте Мининского университета проводятся и проекты для школьников. Пример международного проекта «Главная профессия на Земле», посвященного Дню учителя, размещен по адресу https://clck.ru/3QriVm. В нем приняли участие 20 команд (100 участников) из Нижегородской области и Приднепровской Молдавской Республики. В данном проекте участники создавали ментальные карты, посвященные выдающимся педагогам; отвечали на вопросы теста по теме проекта; подготовили сборник эссе «Портрет современного педагога», при этом для создания образа учителя будущего воспользовались возможностями нейросетей; создавали инфографику по произведениям искусства об учителях. Примеры совместной деятельности команд:

– совместная Google-карта с памятниками выдающимся педагогам (https://clck.ru/3QTHJT);
– совместный Яндекс- документ с эссе «Портрет современного педагога» (https://inlnk.ru/1PlR5d);
– совместная Яндекс- таблица с цитатами о педагогах (https://clck.ru/3QTH9J).

Выводы. В составе универсальных компетенций будущего учителя имеется компетенция УК-3 – способность осуществлять социальное взаимодействие и реализовывать свою роль в команде, а для школьников важными являются коммуникативные УУД. Эти компетенции наиболее эффективно можно формировать в ходе проектной деятельности. Платформой для такой проектной деятельности может выступать вики-среда. Были рассмотрены возможности платформы для учебной и внеучебной проектной деятельности студентов и школьников. Кроме представленных преимуществ следует особо отметить значительный воспитательный потенциал вики-проектов [6].

Литература:

1. Зенкина, С.В. Сетевая проектно-исследовательская деятельность обучающихся: учебное пособие для вузов / С.В. Зенкина, К.К. Герасимова, О.П. Панкратова. – Москва: Юрайт, 2021. – 152 с.

2. Коротков, А.М. Совместная деятельность в сети Интернет: генезис, специфика, дидактический потенциал / А.М. Коротков, Д.В. Земляков // Информатизация образования: сборник материалов международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2017. – С. 188-195

3. Круподерова, Е.П. Обучающая олимпиада по сервисам Веб 2.0 «Страна читателей» / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова // Информатика в школе. – 2015. – № 5(108). – С. 50-51

4. Круподерова, Е.П. Методы организации исследовательской и проектной деятельности обучающихся / Е.П. Круподерова, К.Р. Круподерова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2024. – 164 с.

5. Круподерова, К.Р. Вики-сайт университета как информационно-образовательная среда для проектной деятельности студентов и школьников / К.Р. Круподерова, Г.А. Плесовских // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 53-3. – С. 283-289

6. Круподерова, К.Р. Воспитательный потенциал сетевой проектной деятельности / К.Р. Круподерова, К.М. Сулык, О.А. Умрилова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 207-210

7. Круподерова, К.Р. Организация проектной деятельности по информатике в профильных классах / К.Р. Круподерова, Н.С. Амосова, А.В. Бойко // Педагогический вестник. – 2023. – № 29. – С. 44-47

8. Лебедева, О.В. Электронная информационная образовательная среда и современный студент / О.В. Лебедева, Ф.В. Повшедная // Вестник Мининского университета. – 2021. – Т. 9. – № 4. – 11 с.

9. Ободова, Ж.И. Цифровая образовательная среда как условие успешного взаимодействия субъектов образования / Ж.И. Ободова // Педагогическая информатика. – 2022. – № 1. – С. 123-133

10. Осипенко, Л.Е. Организация исследовательской деятельности студентов в цифровой среде «Педагогической вики-энциклопедии» / Л.Е. Осипенко, А.В. Коротков // АНИ: педагогика и психология. – 2024. – № 3(48). – С. 110-111

11. Самерханова, Э.К. Совместная сетевая деятельность как форма самостоятельной работы будущих учителей технологического профиля / Э.К. Самерханова, К.Р. Круподерова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 4. – 5 с.

12. Совместная учебная деятельность и развитие детей: коллективная монография / под ред. В.В. Рубцова, И.М. Улановской. – Москва: ФГБОУ ВО МГППУ, 2021. – 352 с.

13. Тихоновецкая, И.П. Организация учебного сотрудничества в цифровой образовательной среде / И.П. Тихоновецкая, М.Е. Вайндорф-Сысоева // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. – 2022. – № 9. – С. 26-33

14. Тригуб, Н.И. Организация учебного сотрудничества и готовность обучающихся к совместной деятельности / Н.И. Тригуб, Н.Д. Приходько // Скиф. – 2023. – № 5(81). – С. 290-294

15. Samerkhanova, E.K. Forming the ICT competence of future pedagogues under informational-educational environment at university / E.K. Samerkhanova, E.P. Krupoderova, K.R. Krupoderova, [et al.] // Journal of Fundamental and Applied Sciences. – 2017. – Vol. 9. – № 7S. – P. 1381-1395

УДК 376.3
магистрант Курдова Юлия Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Степанушкина Юлия Сергеевна
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)

НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОРОФАЦИАЛЬНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ И ЗУБОЧЕЛЮСНЫМИ АНОМАЛИЯМИ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. В данной статье представлены результаты исследования, посвящённого особенностям нарушений звукопроизношения у детей среднего школьного возраста с орофациальными нарушениями и зубочелюстными аномалиями. Ее актуальность продиктована увеличением числа школьников, имеющих зубочелюстные проблемы. Методологическая платформа исследования – реализация комплексного подхода к изучению и коррекции орофациальных нарушений у детей. В кратком обзоре современных отечественных и зарубежных данных выявлена прямая корреляционная зависимость между характером нарушения прикуса, выраженностью орофациальных расстройств и спецификой дефектов звукопроизношения. В работе рассмотрены методические рекомендации по организации коррекционно-логопедической работы с детьми, имеющими орофациальные нарушения. Представлены конкретные приемы артикуляционной гимнастики. Акцентировано внимание на использование артикуляционных карточек с картинками. Прописаны методы миофункциональной коррекции с учетом анатомо-физиологических особенностей челюстно-лицевой области. Определены вопросы, связанные с системой коррекции звукопроизношения при орофациальных нарушениях. Исследование реализует социокультурный (личностный) подход к изучению и реализации комплексной помощи детям среднего школьного возраста с орофациальными нарушениями и зубочелюстными аномалиями.
Ключевые слова: дети, орофациальные нарушения, комплексный подход профилактика, логопед, ортодонт.
Annotation. This article presents the results of a study on the peculiarities of sound reproduction disorders in middle school-age children with orofacial disorders and dental anomalies. Based on the analysis of modern and foreign data, a direct correlation has been revealed between the nature of malocclusion, the severity of orofacial disorders and the specifics of sound reproduction defects. The paper considers methodological recommendations for the organization of correctional and speech therapy work with children with orofacial disorders. Specific techniques of articulatory gymnastics, methods of myofunctional correction are presented, taking into account the anatomical and physiological features of the maxillofacial region. The issues related to the system of correction of sound reproduction in orofacial disorders are emphasized. The authors consider this problem from the perspective of an integrated approach.
Key words: children, orofacial disorders, comprehensive approach, prevention, speech therapist, orthodontist.

Введение. В настоящее время отмечается растущий интерес научного и профессионального сообщества к вопросам комплексного сопровождения детей с орофациальными нарушениями. Актуальность исследования подчеркивается данными мировой статистики, свидетельствующими о необходимости раннего выявления речевых нарушений среди детей дошкольного и школьного возраста, что выводит комплексное сопровождение на качественно новый уровень развития. На сегодняшний день установлена тесная взаимосвязь между аномалиями прикуса с орофациальными расстройствами и речевыми дефектами.

Исследованием и коррекцией орофациальных нарушений в логопедии занимались специалисты в области миофункциональной терапии и логопедического массажа. Ключевой вклад в развитие этого направления в России внесли такие ученые и практики, как Е.Ф. Архипова, О.Ю. Пузикова, О.С. Орлова, Ю.А. Фалько и Ю.А. Тисовская [5].

Современная коррекция направлена на восстановление нормы мышечных функций (языка, губ, щек), что создает фундамент для успешного отодонтического лечения и устойчивых результатов в логопедической работе [1; 2; 4].

Изложение основного материала статьи. Проблема коррекции звукопроизношения у детей с орофациальными нарушениями является особенно актуальной, учитывая значительное число детей с аномалиями челюстно-лицевой системы, которые существенно ухудшают качество жизни и социальное взаимодействие ребёнка. Согласно исследованию Алексеевой А.В., подобные аномалии составляют значительную долю стоматологических заболеваний, что подчёркивает острую потребность в комплексном подходе к их профилактике и коррекции [1].

Проведено глубокое изучение особенностей звукопроизношения у детей с орофациальными нарушениями. В исследовании участвовало 10 детей среднего школьного возраста с орофациальными нарушениями. Были использованы современные методы диагностики, разработанные ведущими авторами, такими как В.М. Акименко, Е.С. Зайцева и Т.В. Волосовец.

Полученные данные говорят о наличии недостатков в строении и функционировании артикуляционного аппарата у всех обследованных детей экспериментальной группы. Результаты проведенного исследования по выявлению дефектов звукопроизношения показали, что при смешанном прикусе наблюдается нарушения звукопроизношения свистящих согласных – 78,5%, шипящих согласных 76,6%, соноров – 43%. При дистальном прикусе наблюдается нарушения звукопроизношения свистящих согласных – 53%, шипящих согласных – 67%, соноров – 80%.

При перекрестном прикусе наблюдаются нарушения звукопроизношения свистящих – 67%, шипящих – 68%, соноров – 94%. При мезиальном прикусе наблюдаются нарушения звукопроизношения свистящих – 66%, шипящих – 67%, соноров – 68%.

Самой распространённой группой звуков по наличию нарушений является группа сонорных согласных. При перекрестном прикусе наблюдаются нарушения звукопроизношения свистящих согласных, шипящих согласных, и сонорных согласных. При мезиальном прикусе наблюдаются нарушения звукопроизношения свистящих согласных, шипящих согласных, и сонорных согласных.

В процессе исследования установлено, что у детей с нарушением окклюзивных рядов чаще всего встречается: межзубный и боковой сигматизм, боковой ламбдацизм, боковой каппацизм (при перекрестном прикусе), нарушения губно-губных и зубно-зубных звуков – при открытом и дистальном прикусе, нарушения переднеязычных звуков – при

перекрестном и дистальном прикусе. Также наблюдались эллизии, субституции сонорных звуков.

Проанализировав результаты, был проведен качественный анализ данных, который дал возможность выявить основные нарушения звукопроизношения у детей с орофациальными нарушениями с учетом аномалий прикуса.

Анализ результатов обследования детей с различными типами зубочелюстных аномалий выявил закономерную связь между характером нарушения прикуса и специфическими орофациальными нарушениями. Наиболее распространенными орофациальными нарушениями являются наличие тонуса круговой мышцы рта, которые в большинстве случаев проявляются в виде гипотонуса, то есть мышечной слабостью. Также наблюдается парафункция языка, выражающегося в изменении тонуса язычных и подъязычных мышц, что часто приводит к паталогическому расположению языка в ротовой полости, и как следствие, нарушение артикуляции свистящих и шипящих звуков.

У значительной части детей отмечается слабость щечных мышц, проявляющаяся в невозможности надувать щеки или втянуть их. Особое внимание заслуживает наличие контрактур нижней челюсти – ограничение мобильности ВНЧС, наиболее характерно для детей с перекрестным прикусом. Это нарушение выявлялось методом наблюдения за амплитудой открывания рта при выполнении артикуляционных проб.

Значительные трудности были отмечены при выполнении тестов на символический праксис – способность к выполнению осмысленных целенаправленных движений, имеющих значение для речевой деятельности. Такие символические тесты как свист, поцелуй, улыбка, оскал, имитация плевка и цоканье языком, вызывали трудности у большинства детей, что связанно как с нарушением тонуса мышц, так и с анатомическими особенностями зубочелюстной системы.

Проведенный анализ продемонстрировал специфику орофациальных нарушений при различных типах прикуса. При дистальном прикусе наиболее страдает символический праксис – 42% и отмечаются парафункции языка – 50%. При смешенном прикусе преобладают нарушения круговой мышцы рта – 70% и слабость щечных мышц – 53%. Для перекрестного прикуса наиболее характерны слабость щечных мышц – 37%, а также выраженные нарушения символического праксиса – 58%. При мезиальном прикусе отмечается нарушение круговой мышцы рта – 51% и парафункции языка – 45%, а также наличие контрактуры нижней челюсти – 40%.

Анализ данных обследования детей с нарушенным прикусом выявил наличие сопутствующих функциональных нарушений, выходящих за рамки ранее описанных орофациальных нарушений. В соответствии с заключением ортодонта, у значительной части детей наблюдается слабость жевательных мышц, что закономерно приводит к нарушению акта жевания. Данная дисфункция проявляется в снижении эфферентной переработки пищи, быстрой утомляемости жевательной мускулатуры и нередко сопровождается изменением в работе ВНЧС.

Кроме того, у большинства обследуемых детей были зафиксированы нарушения типа дыхания. Преобладает ротовое или смешанное дыхание, что является следствием затрудненного носового дыхания, связанными с особенностями строение челюстно-лицевой области (сужением верхней челюсти, аденоиды, наличие аномалий уздечки). Переход на ротовой тип дыхания, в свою очередь, усугубляет имеющиеся аномалии прикуса и орофацальных расстройств, создавая закономерность: нарушение носового дыхания, способствует формированию и закреплению паталогического прикуса, а последний, в свою очередь, может препятствовать восстановлению нормального дыхания.

Таким образом, комплекс нарушений у детей с зубочелюстными аномалиями включает нарушение круговой мышцы рта, языка, щек, системные расстройства актов жевания и дыхания. Это подчеркивает необходимость комплексного подхода к диагностике и коррекции, объединяющего усилия ортодонтов, логопедов и родителей.

С целью повышения эффективности системы сопровождения, детей среднего школьного возраста с орофациальными нарушениями был разработан ряд рекомендаций для педагогов, специалистов и родителей. Эффективность результатов речевой коррекции заключается в правильно построенном алгоритме работы логопеда и его взаимодействии с ортодонтов и родителями ребенка [6].

Прежде чем начать работу с ребенком, у которого есть нарушения звукопроизношения, логопеду необходимо иметь заключение врача ортодонта или хирурга-стоматолога. На сегодняшний день не всегда удается получать достоверные сведения о состоянии функций артикуляционного аппарата. Этому мешает ряд организационных недостатки, так например многих речевых картах или заключениях вовсе отсутствует графа о состоянии ортодонтического обследования [7].

Актуальность системы сопровождения детей с орофациальными нарушениями обусловлена тем, что в настоящее время проблема комплексного сопровождения школьников с аномалиями прикуса, остается достаточно важной. Кроме того, сегодня имеется устойчивая тенденция постоянного роста числа школьников с аномалиями зубочелюстной системы [8].

В системе сопровождения детей рекомендуется сочетание индивидуальной и совместной деятельности специалистов, сбалансированное чередование специально организованных занятий. При постановке диагноза отодонтом, логопеду необходимо учитывать не только пороки развития, но и состояние зубочелюстной системы [8].

Основными задачами логопеда при работе с детьми с орофациальными нарушениями является:

- Оценить тип дыхания. В случаи неправильного дыхания направить ребенка к ЛОР-врачу для исключения проблем с дыхательными путями, и способствовать развитию правильного речевого дыхания с помощью специальных упражнений.
- Проводить упражнения по укреплению мышц губ, что поспособствует развитию повышения тонуса/понижения для укрепления артикуляционных мышц, а также укрепления верхней и нижней челюсти.
- Для назначения комплекса упражнений на расположение языка в верхней трети неба, и контролирует нахождения языка в данном положении. Для этого можно использовать стандартную артикуляционную гимнастику.
- Оценить мышечный тонус ребенка, логопеду позволит заключение невролога, а контролировать процесс жевания и включение в рацион твердой пищи, может выявить ортодонт. Логопеду стоит знать, что при вялом жевании у ребенка может развиваться глубокий прикус и проблемы с произнесением свистящих, сонорных и шипящих звуков.
- На занятиях нужно следить за осанкой ребёнка, так как часто проблемы с челюстным скелетом, а именно положением зубов, можно развивать неправильное положение зубных рядов, и наоборот неправильный прикус, может провоцировать сутулость, из-за низкого положения головы и расположенности уровня плеч. Это важно и при постановке некоторых звуков, логопед всегда должен обращать внимание на положение ребенка, правильно ли он сидит, не качается ли его голова. При постанове звуков логопед должен стараться регулировать уровень подъёма головы. Одна из самых распространённых причин возникновения прикуса в более старшем возрасте.
- Часто после коррекционных мероприятий, если патология не является сложной, то речь ребенка самостоятельно корригируются, так как ортодонтом и логопедом разрабатывается комплекс миогимнастических упражнений, который логопед назначает на первом занятии.
- У многих детей остается привычка сосания, в этом случаи ортодонт поможет подобрать нужную вестибулярную пластинку, а логопед может использовать ее в целях коррекции звукопроизношения [3; 6].

Логопедическая работа проводится с целью активизации органов речи. Звукопостановка осуществляется, как правило, с механической помощью, на этапе автоматизации нормативное изолированное произношения закрепляется в слогах, словах,

фразах и свободной речи [1; 8].

При некоригируемых деформациях зубочелюстной системы сформировать правильное звукопроизношение не является возможным, в этих случаях допустимо ограничится компенсаторным возможностями артикуляции, дающий акустический эффект, максимально приближенный к норме. В результате целенаправленного медико-педагогического воздействия большую часть случаев механической дислалии удается скорректировать.

При работе с детьми с орофациальными нарушениями логопеду важно работать с данными категориями: речь, мимика, жевание, глотание, дыхание. Правильное строение органов артикуляции, на что логопед обращает свое внимание в первую очередь:

1. Правильная позиция языка – положение языка не небе, во время глотания, жевания и отдыха.
2. Губы сомкнуты в покое и между произнесением фраз.
3. Зубы верхней и нижней челюсти находятся в легком контакте 4-6 часов в сутки [7].

Рекомендации логопеда для ортодонта:

1. Ортодонту нужно разработать комплекс процедур со специальными тренажерами и пластинками, которые предотвратят очень непростые проблемы с неправильным прикусом и в будущем и совместной работы с логопедом.

2. Дефекты зубного ряда, связанные с неправильным расположением зубов, опасны тем, что могут приводить к ранней потере зубов и искажению черт лица, что в дальнейшем затруднит коррекцию произношения звуков. Именно поэтому важно как можно раньше начать исправление неправильного прикуса у ребенка.

3. Направить ребенка к логопеду при явных нарушениях звукопроизношения по признакам непонимания и невнятности речи.

4. Проводить гимнастику для мышц челюстно-лицевого аппарата.

При открытом прикусе – сжимать ватные палочки

При мезиальном прикусе – кончиком языка надавливать на коронки зубов по 5 секунд. Продолжительность – 5 минут. Можно использовать логопедические артикуляционные карточки с картинками.

При глубоком прикусе – выполнять упражнения для осанки, работа с нижней челюстью, следить за положением плеч во время речевого дыхания. Плечи не должны подниматься, вдох носом и продолжительный выдох ртом.

При перекрестном прикусе – упражнение «Домик», встать перед зеркалом, широко открыть рот, поставить челюсть в правильном положении, затем медленно и сильно сжимать зубы в течение 50 секунд. Однако при возникновении боли прекратить упражнение и снизить дозировку. Выполнять постепенно [10].

Следует также рассмотреть несколько упражнений для мышц челюстно-лицевого аппарата: подтягиваем язык вверх, подтягиваем язык вниз, ведем язык вправо, ведем язык влево, перекручиваем язык вправо-влево, слегка потягиваем язык на себя. Используем платок или салфетку, и указательным и большим пальцем оттягиваем язык [10].

Используем классические артикуляционные упражнения: маляр, жираф, грибок, обезьяна, футбол, качели, змейка, иголочка, котенок, гармошка, лошадка, капля.

Упражнение «Приседание» – последовательность действий. Первый этап вдох-выдох, затем нужно задержать дыхание, приседаем до желания вдохнуть по 3-4 раза, со временем увеличиваем количество приседаний. Данное упражнение направлено на развитие контроля дыхания. Также хорош в использовании метод контрольной паузы по методике Бутейко: 10 минут отдыха, сидя на стуле, сделать спокойный вдох, расслабить живот (выдох), заметить секундную стрелку и не дышать, закрыв глаза, толчком живота через 10 секунд открыть глаза и вытолкнуть воздух. Повторять несколько раз [9].

Одно из самых простых способов корректировки дыхания и челюстно-лицевого аппарата детьми с орофациальными нарушениями, являются три правила: встать прямо, дыши носом, закрой рот.

Исследование, представленное в работе, показывает, что своевременное обнаружение нарушений прикуса и других орофациальных нарушений положительно влияет на последующее развитие речи ребёнка.

Поэтому важно интегрировать скрининговые проверки в детские сады и школы, что позволит своевременно направить ребёнка к специалисту. Также присутствует необходимость организации дополнительного обучения педагогов и сотрудников дошкольных учреждений методам первичной диагностики, чтобы они могли заметить потенциальные проблемы детей и своевременно отреагировать. Это может быть организованно как в качестве специальных курсов, так и в виде мастер-классов, ориентированных на междисциплинарное взаимодействие [9].

Полученные данные подтверждают необходимость выделения бюджетных средств на реализацию инициатив, направленных на коррекцию орофациальных нарушений. Это может быть сделано через региональные программы, национальные проекты и инициативы Министерства здравоохранения и образования. Вводимые меры могут предусматривать льготные услуги и бесплатную помощь семьям, нуждающимся в ортодонтическом лечении и логопедической помощи. Также должна быть организована совместная работа логопеда и ортодонта в условиях учреждений здравоохранения и образования.

Выводы. Модель взаимодействия логопеда и ортодонта может показать высокую эффективность в коррекции нарушений звукопроизношения у детей с орофациальными нарушениями. Её разработка основана на интеграционном подходе, подразумевающем использование современных диагностических методов и инновационных коррекционных технологий, что создает принципиально новые возможности для качественной помощи указанным категориям детей.

Предлагаемая модель может служить надёжным инструментарием для коррекционных специалистов и медицинских работников, заинтересованных в повышении эффективности коррекционного и реабилитационного процесса.

Литература:

1. Алексеева, А.В. Этиология и патогенез врожденных пороков лица и полости рта / А.В. Алексеева // Вестник российского национального исследовательского медицинского университета им. Н.И. Пирогова. – 2019. – № 3. – С. 25-30

2. Басимов, М.М. «Значимая» корреляция и реальная типология зависимостей на примере показателей популярных психодиагностических методик / М.М. Басимов // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – С. 10-18. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1499 (дата обращения: 24.12.2025)

3. 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. – С. 20-27. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1687 (дата обращения: 09.12.2025)

4. Новикова, Л.С. Современные тенденции диагностики и лечения врожденных пороков развития лица и полости рта / Л.С. Новикова // Всероссийский съезд стоматологов. – 2021. – № 4. – С. 78-83

5. Пузикова, О.Ю. Проблемы взаимодействия с профильными медицинскими специалистами в традиционной логопедической практике / О.Ю. Пузикова, О.А. Минеева // Инновационные технологии в стоматологии: труды Международного симпозиума. – Омск: Сфера, 2017. – С. 398-402

6. Соловьева, Л.Г. Логопедия: учебник и практикум для вузов / Л.Г. Соловьева. – Москва: Юрайт, 2023. – 191 с.

7. Царева, Т.Г. Аномалии окклюзии у детей с речевыми нарушениями / Т.Г. Царева, П.А. Эстрова, А.В. Лапотникова //

Здоровье и образование в XXI веке: сборник научных тезисов и статей. – 2008. – № 3. – С. 377-383
8. Шашкина, Г.Р. Логопедическая работа с дошкольниками: учебное пособие для вузов / Г.Р. Шашкина, Л.П. Зернова, И.А. Зимина. – Москва: Юрайт, 2023. – 247 с.
9. Янушевич, О.О. Ортодонтия. Ситуационные задачи: учебное пособие / О.О. Янушевич. – Москва: ГЭОТАР-Медиа, 2023. – 192 с.
10. Ястребова, А.В. Учителю о детях с недостатками речи / А.В. Ястребова, Л.Ф. Спирова, Т.П. Бессонова. – Москва: АРКТИ, 2005. – 131 с.

УДК 378.1
кандидат педагогических наук, доцент Кутепова Любовь Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Кутепов Максим Михайлович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студент Баринова Светлана Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СЕТЕВОЙ УНИВЕРСИТЕТСКО-КОРПОРАТИВНЫЙ КЛАСТЕР КАК РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕФИЦИТА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ПЕДАГОГОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме дефицита практико-ориентированных компетенций у педагогов экономических дисциплин в условиях стремительной цифровизации экономики. Авторы обосновывают необходимость применения кластерного подхода как эффективного инструмента преодоления разрыва между теоретической подготовкой преподавателей и практическими требованиями бизнес-среды. В работе предложена модель сетевого университетско-корпоративного кластера, интегрирующего вузы, корпорации, образовательные учреждения и органы управления. Рассмотрена структурно-функциональная организация кластера, включающая диагностический, образовательный, проектный и информационно-аналитический блоки. Подробно описаны механизмы сетевого взаимодействия: совместные проекты, стажировки на предприятиях, исследовательские коллаборации и программы менторства. Особое внимание уделено классификации компетенций педагогов-экономистов, выделены предметно-профессиональные, цифровые, методические и социально-личностные кластеры компетенций. В заключении сформулированы ожидаемые результаты внедрения модели, такие как качественная трансформация педагогической деятельности, повышение уровня экономического образования и формирование стратегического кадрового резерва. Авторы также обозначают перспективы дальнейших исследований, включая апробацию модели в пилотных регионах и разработку методик оценки её эффективности. Предложенная модель обладает потенциалом системной трансформации повышения квалификации педагогических кадров в контексте цифровой экономики.
Ключевые слова: практико-ориентированные компетенции, кластерный подход, университетско-корпоративное взаимодействие, сетевая модель, цифровая экономика, образовательный кластер, педагогическое образование, цифровая трансформация.
Annotation. The article addresses the pressing issue of the shortage of practice-oriented competencies among teachers of economic disciplines in the context of rapid digitalization of the economy. The authors justify the need for a cluster approach as an effective tool to bridge the gap between the theoretical training of educators and the practical demands of the business environment. The paper proposes a model of a networked university-corporate cluster that integrates universities, corporations, educational institutions, and governing bodies. The structural and functional organization of the cluster is examined, including diagnostic, educational, project-based, and information-analytical blocks. Mechanisms of network interaction are described in detail: joint projects, internships at enterprises, research collaborations, and mentoring programs. Special attention is paid to the classification of competencies of economics teachers, highlighting subject-professional, digital, methodological, and socio-personal competence clusters. The expected outcomes of implementing the model are formulated, such as the qualitative transformation of pedagogical activities, improvement of the level of economic education, and formation of a strategic human resources reserve. The authors also outline prospects for further research, including pilot testing of the model in regions and development of methods for assessing its effectiveness. The proposed model has the potential for systemic transformation of teacher professional development in the context of the digital economy.
Key words: practice-oriented competencies, cluster approach, university-corporate collaboration, network model, digital economy, educational cluster, teacher education, digital transformation.

Введение. Актуальной проблемой современного образования выступает растущий разрыв между теоретической подготовкой педагогов экономических дисциплин и практическими требованиями цифровой экономики. Стремительная трансформация бизнес-процессов, вызванная технологической революцией и глобализацией, создает устойчивый дефицит практико-ориентированных компетенций у преподавательского состава, что негативно сказывается на качестве подготовки будущих специалистов. В этих условиях особую значимость приобретает поиск эффективных механизмов интеграции академической среды и реального сектора экономики, способных обеспечить непрерывное обновление содержания педагогической деятельности.

Кластерный подход, доказавший свою эффективность в экономической сфере, предлагает новые перспективы для решения данной проблемы через создание сетевых университетско-корпоративных структур. Такие объединения позволяют преодолеть традиционную изоляцию образовательных организаций, создавая условия для формирования целостной экосистемы профессионального развития педагогов. Исследование потенциала кластерной модели в контексте модернизации системы повышения квалификации преподавателей экономических дисциплин представляется своевременным и практически значимым, открывающим пути к системному решению проблемы компетентностного дефицита.

Изложение основного материала статьи. В рамках развития современного образования кластерный подход приобретает все большее значение как организационная и методологическая основа управления инновациями. Эволюция понятия «кластер» начинается с его экономической трактовки, предложенной Майклом Портером, который рассматривал

кластеры как географические концентрации взаимосвязанных компаний и институтов в определенной области, способствующие повышению производительности, инноваций и предпринимательской активности в регионе. В контексте образования происходит трансформация экономической парадигмы кластера в образовательную, где акцент смещается на создание локальных сообществ практики, объединяющих педагогов, предпринимателей, исследователей и других стейкхолдеров для проектирования, реализации и распространения прорывных образовательных практик и инструментов.

В современных российских исследованиях образовательный кластер и инновационный образовательный кластер анализируются с различных позиций. Образовательный кластер рассматривается как система взаимосвязанных учреждений профессионального образования, объединенных по отраслевому признаку и партнерскими отношениями с производственными предприятиями. Инновационный образовательный кластер представляет собой более сложную интеграцию, включающую не только образовательные учреждения и предприятия, но и научно-исследовательские организации, бизнес-структуры и органы власти, ориентированную на генерацию, внедрение и коммерциализацию новых знаний и технологий. Ключевой характеристикой инновационного образовательного кластера становится его нацеленность на создание сквозной цепочки генерации и передачи знаний: от научных исследований через образовательные программы к практической реализации в реальном секторе экономики.

Кластерный подход служит методологической основой управления инновациями в образовании, выполняя интегративную и координационную функцию. Он обеспечивает логистику педагогических инноваций, создавая оптимальные маршруты и механизмы их перемещения от генераторов идей к конечным потребителям. В контексте системы непрерывного образования кластерный подход обеспечивает преемственность образовательных траекторий и компетентностное развитие личности на всех этапах профессионального становления – от предпрофессиональной подготовки до дополнительного профессионального образования. Интеграция учреждений разного уровня образования в рамках кластера позволяет создать единое образовательное пространство, обеспечивающее непрерывное профессиональное развитие и формирование практико-ориентированных компетенций, соответствующих требованиям современной экономики.

В России формируется сеть образовательных кластеров, поддерживаемая государственными программами развития образования, включая государственную программу Российской Федерации «Развитие образования», утвержденную Постановлением Правительства РФ от 26.12.2017 № 1642, и Стратегию пространственного развития Российской Федерации на период до 2025 года. Адаптация мирового опыта к российской специфике предполагает учет региональных особенностей, отраслевой специфики и существующей институциональной структуры образования, а также развитие нормативно-правовой базы, регулирующей кластерные взаимодействия [4].

Применительно к преодолению дефицита практико-ориентированных компетенций у педагогов экономических дисциплин, сетевой университетско-корпоративный кластер представляет собой особый ресурс, позволяющий интегрировать академические знания с реальными потребностями экономической практики. Выявление профессиональных дефицитов педагогов в условиях цифровой трансформации образования, таких как недостаточное развитие специальных коммуникативных навыков для проведения онлайн-уроков и отсутствие подготовки к эффективному взаимодействию и конструктивному разрешению конфликтов между субъектами образовательного процесса в интернет-пространстве, указывает на необходимость создания интегративных механизмов компенсации этих дефицитов. Университетско-корпоративный кластер, объединяющий вузы, готовящие педагогов экономических дисциплин, и корпорации реального сектора экономики, создает среду для формирования недостающих практико-ориентированных компетенций через совместные проекты, стажировки, обмен опытом и разработку актуального образовательного контента, отражающего современные экономические реалии и цифровые тенденции [3]. Такая сетевая организация становится не только инструментом преодоления существующих профессиональных дефицитов, но и механизмом опережающей подготовки, формирующим у педагогов компетенции, необходимые для работы в условиях постоянно меняющейся цифровой экономики.

Ключевой проблемой современного педагогического образования в области экономических дисциплин выступает системный дефицит практико-ориентированных компетенций, анализ которого требует многоуровневой классификации. Опираясь на адаптированные подходы к классификации корпоративных программ обучения, можно выделить четыре кластера компетенций, критически значимых для педагога-экономиста: предметно-профессиональные, цифровые, методические и социально-личностные компетенции. Предметно-профессиональный кластер охватывает глубокие актуальные знания в области экономической теории и практики, финансов и менеджмента. Цифровые компетенции предполагают владение современными аналитическими платформами, инструментами визуализации данных и технологиями дистанционного обучения. Методический кластер включает способность проектировать образовательные процессы с использованием активных и интерактивных методов обучения. Социально-личностные компетенции подразумевают развитые коммуникативные навыки, лидерские качества и способность к конструктивному разрешению конфликтов в образовательной среде [1].

Систематизация наиболее значимых пробелов в подготовке педагогов экономического профиля выявляет устойчивые «разрывы» между требованиями профессиональной среды и реальным уровнем компетентностной готовности. Фундаментальным разрывом выступает хроническое отставание учебных программ от динамично развивающихся бизнес-процессов, что проявляется в использовании устаревших кейсов, незнании современных моделей ведения бизнеса и отсутствии понимания актуальных отраслевых трендов. Этот разрыв усугубляется стремительной цифровизацией экономической сферы, к которой система педагогического образования адаптируется с заметным запозданием.

Наиболее существенным разрывом представляется отсутствие у большинства педагогов опыта практической работы в профильных экономических и финансовых сферах. Академическая карьера редко предполагает систематическое погружение в реальную бизнес-среду, что приводит к преобладанию теоретических знаний над практическими умениями. Преподаватели экономических дисциплин зачастую не имеют личного опыта участия в разработке бизнес-стратегий, финансовом планировании или управлении проектами, что существенно обедняет процесс обучения и снижает его практическую ценность для студентов [2].

Выявленные системные разрывы создают замкнутый круг, когда недостаток практического опыта у педагогов транслируется в неадекватную подготовку студентов, которые впоследствии не получают необходимых компетенций для успешной работы в реальном секторе экономики. Преодоление этих дефицитов требует создания принципиально новых интеграционных механизмов, способных обеспечить непрерывное обновление практико-ориентированного компонента педагогического образования.

Создание сетевого университетско-корпоративного кластера представляет собой комплексное организационное решение проблемы дефицита практико-ориентированных компетенций у педагогов экономических дисциплин. Целью такого кластера является формирование устойчивой экосистемы непрерывного профессионального развития, обеспечивающей систематическое обновление и обогащение практического компонента педагогической деятельности через

прямое взаимодействие с реальным сектором экономики. Ключевыми задачами кластера становятся обеспечение обратной связи между образовательными организациями и бизнес-средой, создание механизмов трансляции актуальных профессиональных требований в образовательные программы, разработка и реализация совместных проектов, направленных на взаимное развитие участников. Функционирование кластера базируется на принципах сетевого партнерства, добровольности участия, взаимной выгоды, открытости и инновационной направленности, что позволяет создать гибкую и адаптивную структуру, способную оперативно реагировать на изменения внешней среды.

Структурная организация модели предполагает включение четырех основных групп участников, выполняющих специфические роли в рамках кластерного взаимодействия. Университеты выступают координаторами образовательной деятельности, обеспечивая научно-методическое сопровождение процессов и формализацию результатов совместной работы. Бизнес-корпорации, включая отраслевые ассоциации такие как РАЭК, предоставляют доступ к актуальным практикам, экспертам и инфраструктуре, формируя запрос на конкретные компетенции и участвуя в оценке их сформированности.

Функциональная архитектура кластера включает четыре взаимосвязанных блока, каждый из которых решает определенный круг задач. Диагностический блок осуществляет непрерывный мониторинг потребностей в компетенциях на основе систематического взаимодействия с бизнес-кластерами и профессиональными сообществами, используя методы экспертных опросов, анализа вакансий и прогнозирования кадровых потребностей. Образовательный блок реализует совместные программы повышения квалификации, стажировки на предприятиях, мастер-классы от практиков и программы менторства, обеспечивая непосредственное погружение педагогов в контекст современной экономической деятельности. Проектный блок организует решение педагогами реальных кейсов от компаний-партнеров и проведение совместных прикладных исследований, создавая условия для применения полученных знаний в практической деятельности и генерации новых образовательных продуктов. Информационно-аналитический блок предоставляет платформу для обмена опытом и лучшими практиками, аккумулируя и систематизируя наработанные методические материалы и обеспечивая их доступность для всех участников кластера [6].

Механизмы сетевого взаимодействия в рамках кластера реализуются через разнообразные форматы коллабораций, обеспечивающие глубокую интеграцию участников. Совместные проекты позволяют педагогам участвовать в решении актуальных бизнес-задач, получая непосредственный опыт работы с реальными экономическими проблемами и инструментами их решения. Исследовательская коллаборация организуется в форме прикладных исследований, направленных на изучение конкретных аспектов экономической практики и их адаптацию для образовательных целей. Стажировки на предприятиях создают условия для погружения в профессиональную среду, изучения внутренних процессов компаний и установления прямых контактов с представителями бизнес-сообщества.

Ключевым аспектом внедрения сетевой модели университетско-корпоративного взаимодействия является достижение комплекса взаимосвязанных результатов, детерминирующих синергетический эффект для всех участников кластера. Ожидаемое позитивное воздействие на педагогический состав заключается в системном преодолении актуальных профессиональных дефицитов. Непосредственное участие в решении прикладных бизнес-кейсов, работа с актуальными данными корпоративных партнеров и проектная деятельность совместно со студентами формируют устойчивые практико-ориентированные компетенции. Это, в свою очередь, ведет к качественной трансформации мотивационной сферы преподавателя, повышению его профессиональной уверенности и, как следствие, росту конкурентоспособности на рынке образовательных услуг.

На мезосистемном уровне ожидаемым результатом для всей системы образования выступает существенное повышение качества экономического образования в целом. Интеграция актуального практического контента и инновационных методов, апробированных в рамках кластера, обеспечивает обновление содержания образовательных программ и методического инструментария. Создание прочной взаимосвязи между учебными заведениями и предприятиями реального сектора формирует эффективный механизм обратной связи, позволяющий оперативно обновлять образовательные программы в соответствии с постоянно меняющимися потребностями рынка труда и поддерживать долгосрочную востребованность учебных курсов.

Для корпоративных партнеров ключевая эффективность модели заключается в формировании стратегического кадрового резерва. Студенты, подготовленные педагогами, обладающими современными практическими компетенциями, приходят в компании с более высокой степенью адаптивности и понимания бизнес-процессов.

Оценка эффективности предложенной модели осуществляется на основе системы объективных и субъективных критериев. Ключевым индикатором является диагностируемый рост уровня предметно-содержательной и методической компетенции педагогов, фиксируемый в ходе регулярного мониторинга. Важным подтверждающим фактором являются позитивные отзывы со стороны корпоративных партнеров, отражающие удовлетворенность качеством подготовки студентов, а также обратная связь от самих обучающихся, свидетельствующая о повышении практической ценности и прикладной направленности учебных курсов.

Перспективы дальнейших исследований в рамках разработанной концепции предполагают последовательную реализацию трех взаимосвязанных направлений. Первоочередной задачей является апробация модели в пилотных регионах с последующей коррекцией ее параметров на основе выявленных ограничений и барьеров внедрения. Вторым направлением становится разработка детализированных методик оценки эффективности кластера, включающих как количественные метрики, так и качественные индикаторы, отражающие трансформацию профессиональной идентичности педагогов-экономистов. Особое методологическое значение имеет создание инструментов измерения отложенного эффекта влияния кластерного взаимодействия на профессиональное развитие педагогов и образовательные результаты студентов. Третье перспективное направление предполагает исследование долгосрочного воздействия кластерной модели на системное качество экономического образования, включая его соответствие стратегическим задачам социально-экономического развития регионов и страны в целом. Дальнейшее изучение требует также анализа устойчивости созданных сетевых связей, факторов их сохранения и развития в условиях меняющейся экономической конъюнктуры, а также исследования потенциала саморазвития кластера как открытой образовательно-производственной экосистемы. Реализация этих исследовательских перспектив позволит не только верифицировать эффективность предложенной модели, но и создать научно обоснованную платформу для управления процессами интеграции образования и экономики на различных уровнях [5].

Выводы. Проведенное исследование позволяет констатировать, что сетевая университетско-корпоративная кластерная модель представляет собой эффективный механизм преодоления системного дефицита практико-ориентированных компетенций у педагогов экономических дисциплин. Создание интегрированной образовательной экосистемы, объединяющей университеты, бизнес-структуры, образовательные учреждения и органы управления, обеспечивает устойчивую обратную связь между академической средой и реальным сектором экономики. Реализация диагностического, образовательного, проектного и информационно-аналитического блоков в их взаимосвязи позволяет не только

ликвидировать существующие профессиональные разрывы, но и создать действенный механизм опережающей подготовки, соответствующий вызовам цифровой трансформации экономики.

Перспективы дальнейшего развития исследования связаны с апробацией предложенной модели в региональных образовательных системах и разработкой комплексной методики оценки ее эффективности. Доказанная масштабируемость и адаптивность кластерной организации открывают новые возможности для системной трансформации повышения квалификации педагогических кадров. Внедрение университетско-корпоративных кластеров способно стать катализатором качественных изменений в экономическом образовании, обеспечивающим его соответствие стратегическим задачам социально-экономического развития страны и формирующим новую генерацию педагогов, способных эффективно работать в условиях постоянно меняющейся цифровой среды.

Литература:

1. Белогуров, А.Ю. Классификация корпоративных программ обучения руководителей и развиваемые в них кластеры компетенций / А.Ю. Белогуров, М.К. Марушина // KANT. – 2020. – № 2(35). – С. 189-193. – DOI: 10.24923/2222-243X.2020-35.39

2. Баркова, Н.Г. Опыт практико-ориентированного обучения при подготовке специалистов экономического профиля / Н.Г. Баркова, Л.А. Язубец, Н.В. Никитина; редкол. О.К. Гусев [и др.] // Непрерывная система образования «Школа – университет». Инновации и перспективы: сборник статей V Международной научно-практической конференции, Минск, 28-29 октября 2021 года / Белорусский национальный технический университет. – Минск: БНТУ, 2021. – С. 20-23

3. Герлах, И.В. Профессиональные дефициты учителей в области коммуникативных компетенций, проявляющиеся в условиях цифровой трансформации образования / И.В. Герлах, И.А. Твелова, О.Н. Спирина // KANT. – 2022. – № 4(45). – С. 218-225. – DOI: 10.24923/2222-243X.2022-45.37

4. Иванов, С.А. Кластерный подход в образовании как организационная и методологическая основа развития системы образования Российской Федерации / С.А. Иванов // KANT. – 2023. – № 4(49). – С. 307-314. – DOI: 10.24923/2222-243X.2023-49.56

5. Кислякова, Е.В. Модели сетевого взаимодействия в высшем образовании: методика оценки совместимости организаций-партнеров / Е.В. Кислякова // Концепт. – 2025. – № 3. – С. 60-75. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/modeli-setevogo-vzaimodeystviya-v-vysshem-obrazovanii-metodika-otsenki-sovmestimosti-organizatsiy-partnerov (дата обращения: 10.11.2025)

6. Ходжамкулов, У. Педагогический кластер - новый инновационный аспект / У. Ходжамкулов // SCIUP.ORG. – 2019. – № 2(44). – С. 15-20. – URL: https://sciup.org/pedagogicheskij-klasternovyj-innovacionnyj-aspekt-140274313 (дата обращения: 10.11.2025)

Педагогика

УДК 378

доктор педагогических наук, профессор Лебедева Наталья Васильевна
Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова (г. Москва)

САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА

Аннотация. В статье обсуждается проблема формирования саморазвития студентов как актуальное направление современного образовательного процесса в вузах. Обоснована важность формирования навыков непрерывного саморазвития как ключевого фактора конкурентоспособности специалиста на рынке труда. Проведен методологический анализ феномена «саморазвитие» с позиции философии, педагогики и психологии. Раскрыто понятие «образовательное пространство». Определены приоритетные методологические подходы и принципы проектирования организации процесса саморазвития студентов. Выделены системный, личностный и деятельностный подходы в научном поле рассматриваемой проблемы. Обозначена необходимость создания условий в рамках образовательного пространства, способствующих саморазвитию студентов. Подчеркнута значимость интерактивных и активных образовательных технологий. Акцентировано внимание на важности формирования у студенческой молодежи навыков целеполагания, планирования и организации самостоятельной деятельности. Сделан вывод о создании целостной педагогической системы развития самообразования студентов в условиях вуза.

Ключевые слова: саморазвитие, образовательное пространство, мотивация, студенты, непрерывное образование.

Annotation. The article discusses the problem of student self-development as an urgent area of the modern educational process in universities. The importance of developing continuous self-development skills as a key factor in a specialist's competitiveness in the labor market is substantiated. A methodological analysis of the phenomenon of "self-development" from the perspective of philosophy, pedagogy, and psychology is conducted. The concept of "educational space" is revealed. Priority methodological approaches and principles of designing the organization of student self-development process are identified. Systemic, personal, and activity-based approaches are highlighted in the scientific field of the problem under consideration. The need to create conditions within the educational space that promote students' self-development is outlined. The importance of interactive and active educational technologies is emphasized. Attention is drawn to the importance of developing students' skills in setting goals, planning, and organizing independent activities. The article concludes that a holistic pedagogical system for developing students' self-education in a university has been created.

Key words: self-development, educational space, motivation, students, continuous education.

Введение. Современный этап развития общества, цифровая экономика, технологизация. Все это актуализирует одну из главных задач государства в сфере образования – подготовку высококвалифицированных специалистов. С точки зрения подготовки будущих кадров для современного рынка труда речь идет не только о формировании у них необходимых профессиональных компетенций, но и навыков саморазвития.

В настоящее время существуют условия для профессионального и личностного роста, есть возможность совершенствовать свои профессиональные навыки с помощью дополнительного профессионального образования, различных онлайн-школ, образовательных сервисов и т.д. Парадокс состоит в том, что, несмотря на потребность рынка труда в грамотных специалистах, и наличии ресурсов, возможностей для профессионально-личностного развития, у многих студентов стремление к данной деятельности отсутствует. И это является проблемой и одновременно одной из задач, стоящих перед системой высшего образования.

Изложение основного материала статьи. Исследование вопроса, обозначенного в теме данной статьи, начнем с феномологии «саморазвитие». Существует немалое количество подходов к определению сущности саморазвития как

явления. Как и многие понятия, «саморазвитие» имеет прочную связь с философией. Л.Н. Макарова и И.А. Шаршов выделяют 3 подхода к изучению феномена «саморазвитие»: общий, специальный и дискретный [6, С. 44]. Первый подход рассматривает саморазвитие через более широкое и универсальное понятие «развитие». Недостатком данного подхода ученые считают то, что личность остается объектом, а не субъектом развития. Специальный подход отождествляет саморазвитие с самодвижением. Дискретный подход использует описание и анализ отдельных «само-» умений и способностей личности как компонентов и механизмов саморазвития.

Исследователи Л.Н. Макарова и И.А. Шаршов отмечают, что недостаточно определять «саморазвитие» как специфические изменения, происходящие под влиянием внутренних факторов [6, С. 47]. Данное научное убеждение, с нашей точки зрения, наиболее верно отражает основную суть саморазвития как явления, которое является сочетанием большого количества «само» и способностей личности.

Феномен саморазвития личности имеет собственную методологическую основу. Главным его компонентом выступает развитие. Саморазвитием же является не всякое развитие личности, а только то, которое предполагает активность субъекта.

Исследуемое нами понятие всегда представляло интерес для педагогов и психологов. Так педагогический аспект саморазвития заключается в развитии способностей и приобретении умений и навыков, психологический же – в желании индивида развивать свои способности и реализовывать свои скрытые возможности.

Внимание к понятию «саморазвитие» направляет нас к В.Э. Франклу, который рассматривал саморазвитие как стремление к поиску смысла своего существования. На наш взгляд, саморазвитие как процесс не имеет конечной цели, она может быть лишь локальной, то есть, установлена непосредственно самой личностью (например, изучить специфику работы искусственного интеллекта или любой иностранный язык). В глобальном же смысле саморазвитие является непрерывным процессом приобретения компетенций индивидом.

Рассматривая процесс саморазвития студентов в образовательном пространстве вуза с точки зрения педагогической науки, стоит подчеркнуть, что общенаучная методология должна быть представлена прежде всего системным подходом, отражающим связь и взаимообусловленность явлений и процессов окружающей действительности [1, С. 222].

В контексте системного подхода необходимо выделить блоки процесса саморазвития и рассмотреть в объединении такие элементы, как «образовательное пространство вуза», «целостность» и «взаимодействие». Данные понятия на протяжении многих лет вызывают научный интерес у психолого-педагогического сообщества [2, С. 19].

В последние десятилетия в педагогической науке проблеме «образовательное пространство» посвящено достаточное количество исследований.

В «Педагогическом словаре», исследуемая нами дефиниция, обозначается как множество различных факторов, условий, связей и взаимодействий субъектов образования, определяющих характер образовательных процессов и в целом процесс образования [5, С. 14].

Образовательное пространство рассматривается многими учеными и практиками как единство действий всех субъектов образования и всех связанных с образованием сфер, в частности, культуры, экологии, медицины и др. (О.В. Гукаленко, В.М. Дрофа).

Есть исследования, направленные на образовательное пространство как социокультурное и педагогическое явление, на выявление и уточнение его сущностных характеристик (Б.С. Гершунский, А.Я. Данилюк, В.А. Козырев, И.Б. Крылова, Е.А. Ямбург).

В.И. Петрова под образовательным пространством вуза понимает существующий в реальности пространственно-временной континуум, в рамках которого действуют определенные отношения не только в содержании и организации образования, но также присутствуют упорядоченные, устойчивые взаимодействия студента с данным пространством, с семьей как институтом образования и социальными образовательными институтами, которые направлены на самореализацию студента, на формирование здоровых и социально-одобряемых отношений в различных сферах его жизнедеятельности, а также в университетском социуме [7, С. 87]. Исследователь выделяет как одно из качеств современного образовательного пространства взаимодействие множества локальных образовательных подпространств внутри целого, взаимное использование инноваций, порожденных в образовательном пространстве различных уровней, что должно способствовать развитию сферы образования в целом [7, С. 89]. Образовательное пространство вуза и непрерывно оказывает влияние на личность студента, на формирование и закрепление у него обозначенных стандартом компетенций. Роль образовательного пространства определяется не только его состоянием и содержанием, степенью активности в нем самого субъекта в процессе взаимодействия с этим пространством. Данное пространство должно способствовать формированию компетентного выпускника, развитию личностных и профессионально значимых его качеств.

Н.П. Пучков и Т.Ю. Забавникова выделяют такие компоненты образовательного пространства как:

1) материальный: здания (аудитории, лаборатории, библиотека, подразделения); финансирование (стипендия, поощрения; учебно-методическое обеспечение);

2) психологический: атмосфера взаимоуважения; предоставление возможностей для развития и саморазвития. возможность формирования целеустремленности, воли, уверенности;

3) педагогический: профессорско-преподавательский состав; программы обучения и т.д. [8, С. 30].

Взаимодействие перечисленных компонентов запускает органичное взаимосвязанное движение, направляемое главной целью – возникновением конкретной целостной педагогической системы развития самообразования. При этом и сама система воздействует на свои компоненты, внося в них определенные изменения. В этой связи можно отметить, что функциональный подход в данной ситуации также имеет место, где каждый компонент выполняет свою функцию в решении поставленных задач, а движение каждого элемента подчинено закономерностям движения целого. В результате из целостного подхода к образовательной системе вытекает личностный, основой которого является решение вопроса о социально-деятельностной природе личности обучающегося.

Проблему саморазвития невозможно рассматривать без психологической составляющей. Вопросы внутренней мотивации, ценностей, мировоззрения студенческой молодежи в условиях современного вуза все больше занимают внимания научного сообщества. Поэтому целесообразно выделять в личности обучающегося основные системообразующие связи и отношения, воздействуя на которые можно получить положительный результат в решении проблемы саморазвития. Именно личностный подход дает возможность выявить у студента те глубинные смыслы и мотивы, которые движут им при выборе той или иной траектории, действий в направлении развития, что ведет к саморазвитию задатков и творческого потенциала. Важным моментом здесь выступает и критическое мышление студентов, которому необходимо уделять внимание и способствовать его развитию [3, С. 16].

В рамках изучения саморазвития важно обратиться к истокам предметной деятельности. Именно деятельность выступает основой, средством и решающим условием развития личности. Исследуемые проблема разрешаются с позиции деятельностного подхода, поскольку любая деятельность сопровождается мотивацией, целеполаганием, действиями. Любой студент вуза способен получить результат только в том случае, когда у него есть потребность и мотивация.

Анализ исследований в области проблемы саморазвития студентов, а также практический опыт профессорско-преподавательского состава вузов, позволяют выделить следующие стимулы, имеющие ключевую роль в процессе саморазвития студентов вуза:

– возможность участия в профессиональных конкурсах, грантовой деятельности, научно-исследовательских проектах;

– проведение стартапов, подготовка выпускных квалификационных работ студентов в виде проектов;

– интерактивные и активные образовательные технологии, позволяющие быть активным участником образовательного процесса (тренинги, воркшопы, мастер-классы, дискуссии и т.д.);

– андрагогическое взаимодействие преподаватель-студент, в рамках которого позиция преподавателя включает многообразие ролей: наставник, эксперт в предметной области, мотиватор, ментор, модератор, фасилитатор и др. [4, С. 22];

– возможность прохождения производственной практики в ведущих компаниях/организациях с погружением в реальную профессиональную деятельность;

– внеучебная деятельность с многообразием активностей, возможностей участия в творческих проектах, клубах, фестивалях, соревнованиях и т.д.

Важным, с нашей точки зрения, познавательным мотивационным стимулом является обучение студентов вопросам теории и практики профессионально и личностно стимулирующей среды и методологии деятельности по ее функционированию (как заниматься самообразованием, саморазвитием в условиях реально существующей образовательной среды конкретного вуза). Проведение тренингов по проблемам целеполагания, самоменеджмента, построения профессионально-личностного трека, определение собственных сильных сторон и зон для развития способствуют формированию навыков саморазвития.

Выводы. Таким образом, подводя итоги, мы констатируем, что образовательное пространство вуза должно предоставлять возможность для саморазвития студентов через создание различных условий, под которыми понимается совокупность ресурсов, детерминирующих саморазвитие студентов в процессе их обучения в высшем образовательном заведении. Необходимо объективно обеспечивать возможность формирования всех структурных компонентов готовности к саморазвитию обучающихся. Одной из основных задач вуза – создание экологичного пространства, стимулирующего самообразование, саморазвитие, а задача студента – найти себя в этом пространстве. Важной задачей также является обучение целеполаганию, планированию и организации самостоятельной деятельности студента, следовательно, необходимо обучать теории саморазвития.

Литература:

1. Ахьямова, И.А. Педагогическое сопровождение процесса профессионального саморазвития студентов творческих вузов / И.А. Ахьямова, М.В. Казачихина, А.С. Славина, М.Л. Кусова // Педагогическое образование в России. – 2024. – № 3. – С. 221-228

2. Бубнов, И.Ю. Профессиональное саморазвитие студента как психолого-педагогическая проблема / И.Ю. Бубнов; отв. ред. Л.Н. Макарова // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XVII Международной научно-практической интернет-конференции, Тамбов, 1-7 июля 2021 года. – Тамбов: Издательский дом «Державинский», 2021. – С. 16-23

3. Лебедева, Н.В. Критическое мышление у студентов на разных этапах обучения в вузе / Н.В. Лебедева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2022. – № 3(61). – С. 12-18

4. Лебедева, Н.В. Нейроандрагогика: модный тренд или научная область обучения взрослых по законам мозга? / Н.В. Лебедева // Высшее образование сегодня. – 2023. – № 5. – С. 18-25

5. Лебедева, Н.В. Экологическое образовательное пространство современного вуза: монография / Н.В. Лебедева. – Санкт-Петербург: Скифия-принт, 2022. – 180 с.

6. Макарова, Л.Н. Технологии профессионально-творческого саморазвития учащихся / Л.Н. Макарова, И.А. Шаршов. – Москва: ТЦ Сфера, 2005. – 96 с.

7. Петрова, В.И. Методика формирования профессионально-ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата в образовательном пространстве вуза: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.02 / В.И. Петрова. – Пермь, 2017. – 152 с.

8. Пучков, Н.П. К вопросу о саморазвитии студентов в условиях современного технического вуза / Н.П. Пучков, Т.Ю. Забавникова // Образование и саморазвитие. – 2017. – Т. 12. – № 4. – С. 28-32

Pedagogics

UDC 378.005

candidate of Philological Sciences,
associate professor Lomakina Ekaterina Aleksandrovna
Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk);
candidate of Pedagogical Sciences Picalova Elena Anatolyevna
Nosov Magnitogorsk State Technical University (Magnitogorsk)

CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF 'SMART' EDUCATION: CHALLENGES AND NEW COMPETENCIES

Annotation. The modern world faces diverse challenges that impact society, economy, politics, science, and education both positively and negatively. Among these challenges, there is a pressing need to adapt to the rapid advancement of technologies and the transition to a digital society. This article discusses trends in studying the problems and prospects of smart education, as examined by both domestic and foreign authors. A significant aspect is the proposed mechanism for transforming established methods of professional education in Russian universities into a new concept of smart education. Within this transformation, particular focus is placed on developing and implementing principles of digital education aimed at enhancing the efficiency of the educational process and adapting it to modern requirements. The content of the article is determined by the methodology of knowledge economy development, the fundamental principles of smart education, and conceptually important methods of organizing the educational process. In this context, smart education is viewed not merely as the integration of digital tools into classrooms but as a comprehensive reimagining of pedagogical strategies, curricula, and institutional frameworks to foster innovation, critical thinking, and lifelong learning. The authors emphasize that successful implementation of smart education requires systemic reforms, including teacher training, infrastructure modernization, and policy alignment with global educational standards. Moreover, ethical considerations-such as data privacy, algorithmic bias, and equitable access to digital resources-are highlighted as essential components of a responsible transition toward smarter educational ecosystems. The material of the article is based on such methods

of scientific research as comparison, analysis, synthesis, induction, deduction, historical and logical methods, as well as positive and normative analysis and the method of scientific logic.
Key words: smart education, digital technologies, knowledge economy, educational process, critical thinking, creativity, independent learning, digital paradigm, research methodology, smart university.
Аннотация. Современный мир сталкивается с многообразными вызовами, оказывающими как позитивное, так и негативное влияние на общество, экономику, политику, науку и сферу образования. Среди этих вызовов особую актуальность приобретает необходимость адаптации к стремительному технологическому прогрессу и переходу к цифровому обществу. В настоящей статье рассматриваются основные тенденции в исследовании проблем и перспектив «умного образования» (smart education), проанализированные как отечественными, так и зарубежными авторами. Особое внимание уделено предложенному механизму трансформации сложившихся подходов к профессиональному образованию в российских вузах в рамках новой концепции «умного образования». В ходе данной трансформации акцент делается на разработке и внедрении принципов цифрового образования, направленных на повышение эффективности образовательного процесса и его адаптацию к современным требованиям. Содержание статьи обусловлено методологией развития экономики знаний, базовыми принципами «умного образования», а также концептуально значимыми подходами к организации образовательного процесса. В данном контексте «умное образование» понимается не только как интеграция цифровых инструментов в учебную среду, но и как комплексная трансформация педагогических стратегий, образовательных программ и институциональных структур, направленная на развитие инновационного мышления, критического анализа и непрерывного обучения. Авторы подчеркивают, что успешная реализация концепции «умного образования» невозможна без системных реформ, охватывающих подготовку педагогических кадров, модернизацию инфраструктуры и приведение образовательной политики в соответствие с международными стандартами. Кроме того, в качестве неотъемлемых элементов ответственного перехода к более интеллектуальным образовательным экосистемам выделяются этические аспекты, такие как защита персональных данных, предотвращение алгоритмической предвзятости и обеспечение равного доступа к цифровым образовательным ресурсам. Материал статьи основан на таких методах научного исследования, как сравнение, анализ, синтез, индукция, дедукция, историко-логический метод, а также позитивный и нормативный анализ и метод научной логики.
Ключевые слова: интеллектуальное образование, цифровые технологии, экономика знаний, образовательный процесс, критическое мышление, креативность, самостоятельное обучение, цифровая парадигма, методология исследований, умный университет.

Intoduction. The sphere of digital education has certain contradictions: «simplicity and objective complexity», «superficial teaching and in-depth presentation of relevant knowledge». One of the key prerequisites for resolving these contradictions is the formation of university leadership composed of respected scholars whose scientific works are recognized by international academic communities. Smart education represents a new cognitive sphere that unites all participants of the educational process with the aim of continuously improving methods and technologies in the knowledge economy. Digital technologies and the popularization of scientific definitions contribute to the dissemination of knowledge and significantly influence various fields of science. Thanks to the openness of the internet, public oversight in education is becoming a reality, and officials in the education sector must take public opinion into account. The conceptual provisions of digital education include the rationality of lecture materials, their depth, rational justification, and factual evidence. The 21st century is an era where information technologies are becoming an integral part of our lives. Today, we can assert that there exists a new generation of people for whom mobile phones, computers, and the internet have become as natural as the surrounding environment and society. In modern education, the simple influence of human capital is no longer sufficient. It is necessary to change the educational environment itself, update the content of education, methods, and tools to meet the challenges of the contemporary world. That is why a transition to smart education is essential. Smart education poses a new challenge for universities: to prepare personnel with creative potential who can think and work in a new world. To achieve this, they need new practical skills, including communication in social media, the ability to filter useful information, working with electronic sources, and creating personal knowledge bases. This requires a change in the nature of the educational process. The concept of smart universities may have different interpretations in various countries; however, it always boils down to a number of new effects that meet the needs of all stakeholders in contemporary society. A smart university entails flexible learning in an interactive educational environment, personalizing and adapting education, and providing free access to content from around the world. Smart education is realized through technological innovations and the internet, allowing students to develop professional competencies based on a systemic approach to studying disciplines. Learning in a smart university should be integrated into the student's daily life, have an informal character, and rely on familiar technologies. To meet students' demands, smart universities need to be flexible, innovative, and demonstrate high-quality standards. One of the key elements of smart education is the creation of an educational environment that not only supports but also stimulates creativity, independence, and continuous learning among students [5]. This environment utilizes modern digital technologies such as interactive whiteboards, virtual laboratories, and online platforms for collaborative learning. This enables students to actively participate in the educational process and develop their professional competencies based on a systemic approach to studying disciplines.

The man material of the article. The concept of the smart university implies minimizing bureaucratic burdens on teachers, allowing them more time for research activities and professional development. The development of the idea of a prospective concept of the smart university has been significantly influenced by the works of renowned scholars who have made a substantial contribution to the theoretical justification and practical implementation of this approach. Currently, even in leading universities, the practice of duplicating reporting in digital and paper formats often persists, significantly increasing the workload on teachers and distracting them from their core tasks. Eliminating such bureaucratic barriers is an important step towards implementing smart education [10]. Smart education in learning foreign languages is based on the digital paradigm of knowledge management, where sources of knowledge include not only various formats of educational materials (digital and print) but also close collaboration between teachers and students. This interaction helps to avoid common misconceptions and unreliable information often found in the vast expanse of the internet. In this context, special attention is given to developing critical thinking and analytical skills among students, which is a key aspect of smart education [1]. Smart education in a technical university represents an important evolutionary step in the development of education, requiring changes in both content and the organization of the educational process. It opens up new opportunities for fostering creativity, independence, and lifelong learning among students, and it contributes to the creation of a flexible and interactive educational environment. Smart education, based on digital technologies and in-depth content of educational materials, addresses the contradictions of the modern educational sphere and adapts to the challenges of the 21st century. It emphasizes the need to renew the educational environment and teaching methods to prepare creative specialists with new practical skills. Smart universities must be flexible, innovative, and focused on high-quality education in order to meet the needs of modern society and foster the development of creativity and independence among students. In the modern world, where globalization and digitalization are becoming increasingly integral parts of our lives, education is also undergoing radical changes. One of the key

directions of these changes is smart education, which is revolutionizing the process of learning foreign languages. Smart education, in the context of foreign language learning, is based on the application of modern digital technologies and methods that make the learning process more accessible, interactive, and effective [7]. One example of such technologies is mobile language learning apps, which provide the opportunity to study anywhere and anytime, using interactive exercises, audio and video materials, as well as online communication with native speakers. An important aspect of smart education in foreign language learning is the personalization of the learning process. Modern technologies allow for creating individualized study plans and approaches tailored to each student's level of knowledge, needs, and learning style. This contributes to a more effective assimilation of the material and increases students' motivation to learn the foreign language. Moreover, smart education opens up new opportunities for intercultural exchange and communication. Through online platforms and virtual classrooms, students can interact with native speakers and students from different countries, exchange experiences, and practice their language skills in real time, all from the comfort of their homes [11]. Thus, smart education in foreign language learning represents not just a new method of teaching, but an entire paradigm that changes the ways of thinking and approaches to learning. It makes learning a foreign language more accessible, engaging, and effective, opening up a world of new opportunities and perspectives for students. Modern foreign language teaching in the context of smart education is undergoing significant changes, reflecting the demands of the contemporary world for efficiency, accessibility, and interactivity in the educational process. One of the key aspects of smart education is the use of modern digital technologies and online resources for learning foreign languages. Mobile applications, interactive lessons, online courses, and virtual classrooms provide students with the opportunity to study a language anywhere and anytime, ensuring flexibility and accessibility in education. Personalization of the learning process is also an important aspect of smart education in foreign language teaching. Individualized study plans, tailored to the needs and knowledge level of each student, contribute to more effective material absorption and enhance motivation to learn the language [2]. Online communication with native speakers and students from different countries opens up new opportunities for practicing foreign speech, intercultural exchange, and developing language skills in real-time. This aspect of smart education not only improves language proficiency but also fosters the development of students' intercultural competence.

In the context of foreign language learning, smart education opens up new opportunities and advantages, significantly enhancing the educational process. One of the key aspects of smart education is its accessibility. With the help of mobile applications and online platforms, students can learn foreign languages anywhere and anytime. This is especially important for those who balance studies with work or other commitments, as it allows for flexible planning of the learning process. Personalization of learning is also a significant advantage of smart education. Modern technologies enable the creation of individualized study plans that take into account each student's knowledge level, needs, and preferences. This promotes more effective mastery of the material and helps maintain a high level of motivation. Interactivity is another important element of smart education [9]. Virtual classrooms, online courses, and interactive exercises make the learning process more engaging and dynamic. Students can communicate with native speakers, participate in virtual discussions, and complete assignments in real-time, which greatly improves their language skills. Smart education also provides wide access to a variety of educational resources. Online libraries, video lectures, podcasts, and other digital materials allow students to deepen their knowledge and broaden their horizons. This is especially useful for studying the cultural aspects of a language, which is an important part of mastering a foreign language. Intercultural exchange and communication with native speakers are another significant advantage of smart education. Online platforms and social networks allow students to interact with people from different countries, which not only helps improve language skills but also fosters intercultural competence. Smart education significantly enhances the effectiveness of foreign language learning, making the educational process more accessible, personalized, interactive, and resource-rich. These advantages make smart education an important tool in the modern educational landscape, contributing to the preparation of highly qualified specialists who can work effectively in a globalized world. Contemporary language learning in the context of smart education is significantly changing, reflecting the need for efficiency, accessibility, and interactivity [4]. Key aspects include the use of digital technologies, such as mobile applications and online resources, which provide flexibility and accessibility in learning. Personalized study plans promote effective material acquisition and enhance student motivation. Online communication with native speakers and intercultural exchange improve language skills and develop intercultural competence.

Smart education represents an online educational activity based on advanced standards and agreements between the university administration and the academic staff, as well as between the university administration and leaders of major innovative companies. Such collaboration creates conditions for shifting from passive consumption of content to active and creative perception of global knowledge by students and teachers. Although there is already an extensive library of world digital knowledge available online, utilizing these resources requires a responsible approach. The academic staff of universities must learn to conduct in-depth analysis of internet content in order to guide students toward authentic values of progress and high morality. The aim of this article is to define the opportunities provided by digital technologies for the development of students' cognitive and metacognitive abilities. To achieve this goal, two main tasks are set: to analyze the achievements and challenges of smart education, and to propose an original vision for further improving online learning, conducting student conferences, and developing creative relationships with potential employers – major industrial complexes that include scientific structures [3]. The analysis of the research results in this promising area of educational enhancement and its transition to intelligent platforms has revealed both positive and negative trends. One of the main issues of smart education is the institutional isolation of government structures in the search for relevant methods of regulating internet content and the digitalization of scientific achievements in the online space. Another issue is the slow adaptation of the faculty to new technologies. More than half of the instructors do not use digital technologies in their work, and those who do are limited to simple visual aids and materials. Many educators are not proficient in programs like Microsoft Excel, which restricts their ability to use more complex digital tools for effectively delivering lectures [8]. One of the reasons for this situation is the undervaluation of the importance of teachers' work by the country's leadership. In the field of smart education, there have not been enough comprehensive studies conducted. The term «smart education» is less common in the academic literature compared to, for example, «e-learning». Most studies present specific examples of systems and solutions related to smart education. The works discuss examples of the implementation of various systems in the educational process that embody the principles of smart education.

The conceptual framework in the field of smart education is not yet fully formed. Developing a detailed conceptual scheme is a key methodological tool for research in this area. Concepts related to smart education are being systematized and classified, which contributes to a deeper understanding and more effective application of innovations in educational practice. Smart education is an educational paradigm that integrates modern technologies and innovative teaching methods to ensure a more effective and personalized learning process. A smart classroom is a learning space equipped with digital tools and resources, such as interactive whiteboards, tablets, and cloud services, that enhance the learning and interaction process. A smart teacher is an educator who utilizes advanced technologies and modern teaching methods to improve the quality of the educational process. A smart student is a learner who actively uses digital tools and resources to enhance their educational experience [6]. The research methodology in the field of smart education includes both qualitative and quantitative methods for data collection and analysis. These methods may involve surveys, interviews, observations, data analysis, and experiments. The goal of the research is to identify effective strategies and practices that can enhance the quality of education. It is also necessary to determine the extent to which various resources and

technologies align with the principles of smart education. This allows for the classification of phenomena, technologies, and solutions based on their compliance with this educational paradigm. The research is based on discourse analysis of various sources dedicated to the issues of smart education, including scholarly articles, internet resources, and also involves the systematization of materials and the creation of a conceptual scheme. These approaches contribute to creating a holistic understanding of smart education and developing more effective educational practices, which, in turn, helps adapt educational processes to modern requirements and technologies.

So, the NMSTU (Nosov Magnitogorsk State Technical University) can confidently be classified as a «smart university», as it offers flexible learning within an interactive educational environment focused on technical disciplines-an area of particular relevance given the current geopolitical situation of the country. In addition to a wide range of engineering specializations, the NMSTU actively implements personalized and adaptive education. The NMSTU «smart» learning model is realized through technological innovations and the use of the Internet, enabling students to develop professional competencies through a systemic approach to studying disciplines and by granting broad access to the global information environment. Learning within the NMSTU «smart university» is integrated into the student's daily life, encompassing both formal and informal dimensions, and relying on technologies familiar to younger generations. The NMSTU maintains a flexible and innovative internal policy aimed at meeting the educational and personal needs of students, while upholding high standards in the training of specialists across a diverse spectrum of fields. Its educational environment serves as a key component of «smart» education, fostering and stimulating creative and independent activity in the process of lifelong learning.

Conclusions. In conclusion, the success of the smart education methodology depends on the synergy of two key aspects: the accumulation and transmission of digital knowledge, as well as the organizational processes within universities based on digital technologies. Within this approach, the authors of this article propose the concept of a smart university. The main points of this concept are as follows. «Smart» (from the English «smart») refers to a characteristic of a university that implements the educational process using digital technologies and the Internet. The central idea of the concept is that university education should be not only intellectually rich but also advanced on a global level. The smart university concept suggests minimizing the reporting burden on faculty. Even at leading universities in Moscow, not only digital reporting of work done is practiced, but also its duplication in paper format. Such a burden of unnecessary reporting limits faculty in their ability to dedicate more time to studying the results of scientific and practical activities of the global academic community, as well as familiarizing themselves with the achievements and threats of the global economy. Bureaucratization of the educational process is a serious problem for higher education in Russia. Officials from the Ministry of Science and Higher Education of the Russian Federation often issue recommendations that are outdated or even detrimental, and in most cases, they lack teaching experience. The main focus in smart education is on the quality and usefulness of research, confirmed by genuine documents, rather than their falsifications. The success of foreign language study in smart education depends on the effective accumulation and transmission of digital knowledge, as well as the optimization of organizational processes in universities through digital technologies. The smart university concept involves the use of advanced technologies to create an intellectually rich and world-class level of education, while minimizing bureaucratic burdens on faculty. The focus is placed on the quality and usefulness of research, substantiated by genuine data rather than unnecessary reporting.

Literature:

1. Crystal, D. English as a Global Language / D. Crystal. – Cambridge: Cambridge University Press, 2003. – 234 p.

2. Graddol, D. English Next: Why Global English May Mean the End of English as a Foreign Language / D. Graddol. – London: British Council, 2006. – 186 p.

3. Jenkins, J. Global Englishes: A Resource Book for Students / J. Jenkins. – London: Routledge, 2015. – 210 p.

4. Murray, N. The Internationalisation of Higher Education and the Role of English Language Teaching / N. Murray // ELT Journal. – 2009. – Vol. 63. – № 1. – P. 72-82

5. Pikalova, E.A. Project-based learning in the teaching of English / E.A. Pikalova // Актуальные проблемы современной науки, техники и образования: тезисы 80-й международной научно-технической конференции, Магнитогорск, 18-22 апреля 2022 года. – Магнитогорск: Магнитогорский государственный технический университет им. Г.И. Носова, 2022. – Т. 2. – С. 377-378

6. Taha, M. The Role of English in Globalized Higher Education: A Case Study in Middle Eastern Universities / M. Taha // Journal of International and Comparative Education. – 2014. – Vol. 3. – № 1. – P. 16-30

7. Данилова, О.А. Роль мотивации в изучении иностранных языков / О.А. Данилова, Д.В. Конова, Р.А. Дукин // Study-English.Info: языковой сайт. – 2011. – URL: http://study-english.info/article018.php (дата обращения: 24.03.2022)

8. Какуридис, Т. Глобальный английский: взгляд европейца / Т. Какуридис, М. Манян // The World of Esperanto (miresperanto.com): языковой сайт. – 2015. – URL: http://miresperanto.com/kiononiskribas/globalnyjanglijskij.htm (дата обращения: 24.03.2022)

9. Кристал, Д. Английский язык как глобальный / Д. Кристал. – Москва: Весь мир, 2001. – 240 с.

10. Ломакина, Е.А. К вопросу о филолого-педагогических проблемах информатики в контексте информационной среды / Е.А. Ломакина // Иностранные языки: лингвистические и методические аспекты. – 2017. – № 39. – С. 44-49

11. Нестеренко, В.С. Проблемы существования и перспективы развития глобального английского в современном мире / В.С. Нестеренко // Язык и культура. – 2011. – № 2. – С. 46-52

УДК 377.3
кандидат психологических наук, доцент Мешкова Ирина Владимировна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил);
кандидат филологических наук Коноплева Оксана Сергеевна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил);
преподаватель кафедры педагогики и психологии Парцына Мария Алексеевна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА

Аннотация. Обоснована актуальность проблемы поиска педагогических условий, способствующих профессиональному саморазвитию студентов с разным уровнем учебной мотивации и эмоционального интеллекта. По мнению М.А. Манойловой, автора методики диагностики эмоционального интеллекта, развитое эмоциональное самосознание характеризуется высокой потребностью в познании самого себя, осознанием своих чувств и эмоций, пониманием их роли в профессиональной деятельности. В статье дается определение понятия эмоционального интеллекта и раскрывается взаимосвязь между профессиональным саморазвитием студентов, внутренней учебной мотивацией и развитием эмоционального интеллекта. Выделены три группы педагогических условий, способствующих профессиональному саморазвитию студентов посредством развития эмоционального интеллекта и учебной мотивации: психолого-педагогические, организационно-педагогические, социально-педагогические. Результаты исследования показали, что студенты, обучающиеся по программе среднего профессионального образования, демонстрируют высокий уровень осознания собственных чувств и эмоций, а также осознания чувств и эмоций других людей, что положительно коррелируют с внутренней мотивацией к обучению, с выраженным интересом к изучаемым предметам по получаемой специальности, что является важным фактором профессионального саморазвития личности. Задача преподавателей – создать такие педагогические условия, в которых студенты смогут уделять больше внимания пониманию собственных чувств и чувств партнеров по общению, развивать механизмы рефлексии и идентификации, что поможет им эффективно взаимодействовать и работать в коллективе и команде, тем самым реализуя потребность в самопознании и профессиональном саморазвитии.

Ключевые слова: профессиональное саморазвитие личности, эмоциональный интеллект, внутренняя и внешняя направленность учебной мотивации, психолого-педагогические условия, организационно-педагогические условия, социально-педагогические условия, студенты.

Annotation. The relevance of the problem of finding pedagogical conditions that promote professional self-development of students with different levels of academic motivation and emotional intelligence is substantiated. According to M.A. Manoylova, the author of a method for diagnosing emotional intelligence, developed emotional self-awareness is characterized by a high need for self-knowledge, awareness of one's feelings and emotions, and an understanding of their role in professional activity. The article defines the concept of emotional intelligence and reveals the relationship between students' professional self-development, internal learning motivation, and the development of emotional intelligence. Three groups of pedagogical conditions are characterized that contribute to the professional self-development of students through the development of emotional intelligence and academic motivation: psychological and pedagogical, organizational and pedagogical, social and pedagogical. The results of the study showed that students studying in the secondary vocational education program have high rates of awareness of their own feelings and emotions and awareness of the feelings and emotions of others, which positively correlate with internal learning motivation, with a pronounced interest in the subjects studied in the specialty they are receiving, which is an important factor in the professional self-development of the individual. The task of teachers is to create such pedagogical conditions in which students will be able to pay more attention to understanding their feelings and the feelings of communication partners, developing mechanisms of reflection and identification, which will help them effectively interact and work in a group and team, thereby actualizing the need for self-knowledge and professional self-development.

Key words: professional self-development of an individual, emotional intelligence, internal and external orientation of educational motivation, psychological and pedagogical conditions, organizational and pedagogical conditions, social and pedagogical conditions, students.

Введение. В современных условиях развития среднего профессионального и высшего образования остро встает вопрос о подготовке специалистов с высоким уровнем профессиональной мотивации, готовности к профессиональному саморазвитию и карьерному росту, способных к конструктивной коммуникации с партнерами по общению и совместной деятельности. Как отмечает М.А. Шаршов, от уровня сформированности способности к дальнейшему профессионально-творческому саморазвитию студента зависит его будущая профессиональная деятельность [10].

Для изучения проблемы профессионального саморазвития студентов важным становится рассмотрение вопроса о факторах, способствующих формированию представлений о собственном пути в мире профессий, актуализации потребности в самопознании и саморазвитии. Традиционно выделяют внешние и внутренние факторы личностного и профессионального развития. В контексте темы нашего исследования внешними факторами профессионального саморазвития студентов являются педагогические условия, создаваемые на этапе профессиональной подготовки, а к внутренним факторам мы относим личностные качества студентов, характеризующие уровень развития эмоционального интеллекта и направленности учебной мотивации. Цель проведенного исследования заключалась в определении педагогических условий для профессионального саморазвития студентов с разным уровнем развития эмоционального интеллекта и учебной мотивации.

Изложение основного материала статьи. В современной отечественной педагогической науке сохраняет свою актуальность вопрос о создании образовательной среды, характеризующейся комплексом педагогических условий, способствующих саморазвитию личности обучающихся. Одними из первых обратились к проблеме саморазвития ученые В.И. Слободчиков и Е.И. Исаев. По их мнению, не любое развитие личности можно считать саморазвитием, а лишь то, которое предполагает активность субъекта. Авторы определили саморазвитие как «фундаментальную способность человека

становиться подлинным субъектом своей жизни, превращать собственную жизнедеятельность в предмет практического преобразования» [1, С. 18]. Некоторые авторы среди личностных качеств человека с высоким уровнем способности к саморазвитию выделяют стойкую иерархию ценностей, наличие активной деятельности, развитую потребностно-мотивационную сферу, зрелость эмоциональной сферы, осмысленную «Я-концепцию» личности [3]. Можно заключить, что саморазвитие является сознательным процессом личностного становления с целью эффективной самореализации на основе внешних влияний и внутренних устремлений [1, С. 19].

Понятие «профессиональное саморазвитие» рассматривается в отечественной науке с позиций разных теоретических подходов: системного, акмеологического, аксиологического, синергетического и др. Э.Ф. Зеер определяет профессиональное саморазвитие как процесс профессионального становления личности на разных этапах: от выбора профессии, профессионального образования и до продуктивного выполнения профессиональной деятельности. Автор особое внимание уделяет кризисам профессионального становления, влиянию внешних факторов и индивидуально-личностных особенностей на характер профессионального саморазвития. В частности, он подчеркивает, что индивидуально-личностные особенности могут как способствовать, так и препятствовать профессиональному саморазвитию человека [4].

Профессиональное саморазвитие студентов имеет свои особенности, так как студенты еще не являются в полном смысле субъектами профессиональной деятельности. Одним из важных факторов профессионального саморазвития студентов в период обучения является ведущая учебно-профессиональная деятельность, в процессе освоения которой у них формируются профессиональные умения, навыки, компетенции, развиваются общие и специальные способности. Другим важным фактором ученые называют профессиональное самосознание, основу которого составляют рефлексия, саморегуляция и самооценка [1, С. 21]. У студентов профессиональное самосознание также формируется в процессе учебно-профессиональной деятельности, при выполнении которой складывается представление о себе, как о будущем профессионале (образ «Я-профессионал»). Кроме этого важнейшим является фактор мотивации, в частности, учебной и профессиональной мотивации, что выражается в формировании устойчивого интереса к обучению по выбранной профессии. Таким образом, все названные выше факторы связаны с педагогическими условиями, способствующими профессиональному саморазвитию студентов при выполнении учебно-профессиональной деятельности на этапе профессиональной подготовки.

Для дальнейшего анализа мы взяли классификацию педагогических условий, предложенную В.А. Лисицыной, которая предлагает разделить их на три группы: 1) психолого-педагогические условия; 2) организационно-педагогические условия; 3) социально-педагогические условия [7, С. 45]. Одним из основных психолого-педагогических условий она считает формирование у студентов мотивации к профессиональному саморазвитию [7, С. 52]. Под организационно-педагогическими условиями автор понимает «совокупность любых возможностей, обеспечивающих успешное решение образовательных задач» [6, С. 223]. Социально-педагогические условия должны способствовать усвоению опыта социальных взаимоотношений и адаптации студентов к взаимодействию в социуме [8, С. 108].

В соответствии с темой нашего исследования интерес представляет эмоциональный интеллект, как одно из личностных качеств, влияющих на процесс профессионального саморазвития студентов, на характер мотивации учебно-профессиональной деятельности.

В современной психологической литературе эмоциональному интеллекту посвящено большое количество исследований, так как накопление знаний о нем связано с изучением различных социально-психологических факторов, таких как использование социальных сетей, коммуникативные навыки, академическая успешность, буллинг, кибербуллинг, риск самоубийства и другие вопросы [5]. В то же время, как отмечают Ю.А. Кочетова и М.В. Климакова, результаты исследований часто противоречивы, поскольку исследователями используются разные шкалы для измерения эмоционального интеллекта, основанные на разных многочисленных моделях этого явления, существующих в отечественной и зарубежной психологии. Тем не менее, как подчеркивают авторы, существуют такие компоненты эмоционального интеллекта, которые присутствуют в каждой из моделей. Это способность к пониманию своих и чужих эмоций и способность к управлению своими и чужими эмоциями [5].

Автор методики диагностики эмоционального интеллекта М.А. Манойлова определяет его как способность человека к осознанию, принятию и регуляции эмоциональных состояний и чувств других людей и себя самого. Она рассматривает эмоциональный интеллект как интегративное понятие, состоящее из эмоции, интеллекта и воли [9, С. 65]. В нашем исследовании мы использовали предложенное М.А. Манойловой понимание эмоционального интеллекта.

На базе Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (г. Нижний Тагил) в 2025 году было проведено исследование с целью определения педагогических условий профессионального саморазвития студентов на основе выявления взаимосвязи между направленностью учебной мотивации и уровнем развития эмоционального интеллекта. Такие психологические особенности студентов мы рассматриваем как фактор, который необходимо учитывать при создании педагогических условий, способствующих профессиональному саморазвитию обучающихся. В исследовании приняли участие 87 студентов 2 и 3 курсов (30% – девушки, 70% – юноши в возрасте от 17 до 19 лет), осваивающих программу подготовки специалистов среднего звена среднего профессионального образования по специальности «Защита в чрезвычайных ситуациях». Сбор эмпирических данных проводился с помощью тестов: Методика диагностики направленности учебной мотивации (Т.Д. Дубовицкая) [2], Методика диагностики эмоционального интеллекта М.А. Манойловой [9, С. 65-73]. Для статистической обработки данных использовался критерий линейной корреляции Пирсона.

Результаты опроса по методике Т.Д. Дубовицкой показали, что у 69% студентов доминирует внутренняя учебная мотивация, у 31% – внешняя учебная мотивация. Низкий уровень учебной мотивации выявлен у 8% студентов, средний уровень – у 50%, высокий уровень учебной мотивации имеют 42% студентов, принимавших участие в тестировании.

Среди внутренних мотивов учебной деятельности наиболее значимыми, по мнению студентов, являются такие:

– изучение данного предмета даст мне возможность узнать много важного для себя, проявить свои способности;

– изучаемый предмет мне интересен, и я хочу знать по данному предмету как можно больше;

– считаю, что все знания по данному предмету являются ценными и по возможности нужно знать по данному предмету как можно больше;

– если что-то не получается по данному предмету, стараюсь разобраться и дойти до сути.

Все перечисленные выше мотивы связаны с изучением учебных дисциплин по получаемой специальности, что может свидетельствовать о наличии у студентов не только познавательной потребности, но и потребности в профессиональном саморазвитии.

Определенный интерес для качественного анализа представляет ответ студентов, на основе которого удалось выявить наименее значимый для них внутренний мотив: «если по болезни (или другим причинам) я пропускаю занятия по данному предмету, то меня это огорчает». Другими словами, пропуски занятий студентов не огорчают. Вероятно, отсутствие тревоги

из-за пропущенных занятий объясняется предоставляемой студентам возможностью «отработать» эти занятия, выполнить самостоятельно необходимые задания.

В таблице 1 представлены результаты опроса студентов по методике диагностики эмоционального интеллекта М.А. Манойловой.

Таблица 1

Результаты диагностики эмоционального интеллекта студентов по методике М.А. Манойловой

Показатели эмоционального интеллекта	Количество человек (%)		
	низкий уровень	средний уровень	высокий уровень
I Осознание своих чувств и эмоций	54%	23%	23%
II Управление своими чувствами и эмоциями	4%	24%	72%
Внутриличностный аспект	22%	50%	28%
III Осознание чувств и эмоций других людей	73%	19%	8%
IV Управление чувствами и эмоциями других людей	12%	42%	46%
Межличностный аспект	50%	38%	12%

По шкале «Осознание своих чувств и эмоций» у 54% студентов выявлен низкий уровень развития, который характеризуется недостаточно развитой способностью к самонаблюдению, рефлексии, непониманием роли собственных чувств в деятельности и в общении. У таких людей не выражена потребность в самопознании, недостаточно знаний об эмоциональных качествах и влиянии психических состояний на процесс и результат профессиональной деятельности. Такие особенности развития эмоционального интеллекта могут привести к конфликтам и разногласиям, связанным с непониманием причин поведения другого человека. В целом низкий уровень осознания своих чувств и эмоций может свидетельствовать о недостаточном интересе человека к собственному внутреннему миру и духовному развитию.

Обращает на себя внимание тот факт, что у 73% опрошенных выявлен низкий уровень эмоционального интеллекта по шкале «Осознание чувств и эмоций других людей», что указывает на недостаточное развитие механизма идентификации, на затруднения в понимании чувств и занимаемой позиции партнеров по общению, на нежелание и неумение представить мир глазами другого человека. Это может быть проявлением неосознаваемой установки – отсутствие ориентации на другого человека, преувеличение значимости собственных интересов во взаимодействии с другими людьми.

При этом 72% студентов считают, что умеют управлять своими чувствами и эмоциями, а 46% полагают, что умеют управлять чувствами и эмоциями других людей. По нашему мнению, здесь проявляется противоречие в сознании студентов, принимавших участие в исследовании. С одной стороны, они считают, что они «умеют управлять» своими и чужими чувствами и эмоциями, но в то же время, не осознают, не понимают природу и механизм возникновения чувств, являющихся причинами поведения людей в определенных ситуациях, в том числе, конфликтных. В этом случае трудно говорить о возможности профессионального саморазвития человека, не придающего значения роли эмоций и чувств для успешности профессиональной деятельности, для эффективной работы в команде и коллективе.

С целью выявления особенностей направленности учебной мотивации у студентов с разным уровнем эмоционального интеллекта нами был проведен корреляционный анализ с использованием параметрического критерия корреляции Пирсона. Полученные результаты представлены в Таблице 2.

Таблица 2

Результаты корреляционного анализа между показателями учебной мотивации и эмоционального интеллекта у студентов НТГСПИ

Переменные	I Осознание своих чувств и эмоций	II Управление своими чувствами и эмоциями	III Осознание чувств и эмоций других людей	IV Управление чувствами и эмоциями других людей
Учебная мотивация	0,234*	0,201	0,242*	0,199

*Примечание: при n = 80 значение *r = 0,220 при p ≤ 0,05; **r = 0,286 при p ≤ 0,01; ***r = 0,361 при p ≤ 0,001*

На основе полученных результатов корреляционного анализа можно сделать вывод, что у студентов с более выраженной внутренней учебной мотивацией в большей степени проявляется осознание своих чувств и эмоций ($r = 0,234$ при $p < 0,05$) и осознание чувств и эмоций других людей ($r = 0,242$ при $p < 0,05$). Таким студентам свойственно развитое эмоциональное самосознание, интерес к изучению предметов по получаемой профессии. Следовательно, такие личностные качества могут быть внутренним фактором профессионального саморазвития студентов. В роли внешнего фактора профессионального саморазвития можно рассматривать педагогические условия обучения по программе среднего профессионального образования, которые способствовали бы поддержанию внутренней учебной мотивации и развитию эмоционального интеллекта, необходимого для эффективной работы в коллективе. К сожалению, студентов с высоким уровнем осознания своих чувств и эмоций оказалось 23%, а тех, у кого высокий уровень осознания чувств и эмоций других людей, еще меньше – 8%.

У студентов с низким уровнем развития эмоционального интеллекта в структуре учебной мотивации доминируют такие внешние мотивы:

– считаю, что трудные теоретические вопросы по данному предмету можно было бы не изучать;

– учебные задания по данному предмету мне неинтересны, я их выполняю, потому что этого требует преподаватель;

– по возможности стараюсь списать у товарищей или прошу кого-то выполнить задание за меня;

– данный предмет дается мне с трудом, и мне приходится заставлять себя выполнять учебные задания.

Причин низкого уровня внутренней учебной мотивации может быть много. Мы не ставили перед собой задачу выявить их все. В то же время, на основе полученных результатов проведенного корреляционного анализа можно сделать вывод: чем ниже у человека развита способность осознавать свои чувства и эмоции, чувства и эмоции других людей, тем менее развита внутренняя учебная мотивация, а значит, менее выражена потребность в профессиональном саморазвитии.

На основе проведенного теоретического анализа литературы и результатов эмпирического исследования нами определены педагогические условия, способствующие профессиональному саморазвитию студентов с разным уровнем

развития эмоционального интеллекта и учебной мотивации.

Психолого-педагогические условия. Использование личностно-развивающего (или личностно-ориентированного) подхода, предполагающего учет интересов, мотивов обучения, жизненной ситуации студента; использование индивидуальных заданий для раскрытия его внутреннего потенциала и «запуска» механизма саморазвития; вовлечение в процесс активной деятельности с целью развития или формирования внутренней учебной мотивации, опыта успешности и потребности в самореализации. Такие условия будут способствовать развитию рефлексивных умений, более глубокому осознанию своих чувств и эмоций, а также пониманию чувств и эмоций других людей.

Организационно-педагогические условия. Более активное внедрение интерактивных форм и методов обучения, предполагающих организацию совместной деятельности студентов, обмен знаниями, идеями, совместное решение проблем. Такие формы и методы могут быть использованы на лекциях и практических занятиях. Например, проектная деятельность, игровые формы, дискуссии и дебаты, обратная связь и самооценка. К организационно-педагогическим условиям можно отнести проведение психологических тренингов и мастер-классов во время кураторских часов с целью повышения психологической компетентности студентов, формирования готовности к работе в команде. Такие условия будут способствовать развитию механизма идентификации, формированию установки на осознание и понимание чувств других людей, на осознание причин собственного поведения и поведения другого человека, обусловленных определенными чувствами и переживаниями, на развитие волевых качеств и навыков саморегуляции.

Социально-педагогические условия. Проведение групповых мероприятий, направленных на сплочение коллектива, выстраивание конструктивных межличностных отношений, формирование ценностно-ориентационного единства, развитие способности к сопереживанию, саморегуляции, осознанию ценности внутреннего мира и раскрытию индивидуальности каждого студента, подчеркивание значимости его участия в проведении мероприятий студенческой группы, факультета, вуза. К таким мероприятиям можно отнести спортивные соревнования, праздники, конкурсы профессионального мастерства и др. Приобретенный опыт участия в групповых мероприятиях, сопровождаемый положительными эмоциями, будет способствовать не только развитию эмоционального интеллекта через сопереживание, но и профессиональному саморазвитию, профессиональной адаптации к будущей профессиональной деятельности.

Выводы. Подводя итоги, можно констатировать, что для профессионального саморазвития студентов с разным уровнем учебной мотивации и эмоционального интеллекта необходимо создавать психолого-педагогические, организационно-педагогические и социально-педагогические условия, включающие известные в отечественной педагогике формы, методы и средства воспитания. Особенность этих условий заключается в целеполагании, где одной из основных целей является развитие эмоционального интеллекта, механизмов рефлексии и идентификации, способствующих развитию внутренней учебной мотивации и профессионального саморазвития студентов.

Литература:

1. Бубнов, И.Ю. профессиональное саморазвитие студента как психолого-педагогическая проблема / И.Ю. Бубнов; отв. ред. Л.Н. Макарова // Личностное и профессиональное развитие будущего специалиста: материалы XVII Международ. науч.-практ. Internet-конф. – Тамбов, 2021. – С. 16-23

2. Дубовицкая, Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. – Т. 7. – № 2. – С. 42-45

3. Ертаева, М.К. Саморазвитие личности как психолого-педагогическая проблема / М.К. Ертаева // Русский язык как фактор культурно-образовательной интеграции общества. – СПб: СПГЭУ, 2016. – С. 423-425

4. Зеер, Э.Ф. Психология профессионального развития: учебник для вузов / Э.Ф. Зеер, Э.Э. Сыманюк. – Москва: Издательство Юрайт, 2025. – 234 с.

5. Кочетова, Ю.А. Методы диагностики эмоционального интеллекта / Ю.А. Кочетова // Современная зарубежная психология. – 2019. – Т. 8. – № 4. – С. 106-114. – DOI:10.17759/jmfp.2019080411

6. Лебедева, Н.В. Педагогические условия профессионального саморазвития студентов вузов / Н.В. Лебедева // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-2. – С. 221-224

7. Лисицына, О.В. Педагогические условия формирования готовности к профессиональному развитию у будущих педагогов профессионального обучения / О.В. Лисицына // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 2. – С. 41-54

8. Марихин, С.В. Социально-педагогические условия формирования проектной компетенции магистрантов инженерно-технического профиля / С.В. Махирин // Актуальные проблемы гуманитарных и социально-экономических наук. – 2019. – Т. 13. – № 9. – С. 106-109

9. Никулина, И.В. Эмоциональный интеллект: инструменты развития / И.В. Никулина. – Самара: Изд-во Самарского университета, 2022. – 82 с.

10. Шаршов, И.А. Педагогические условия профессионально-творческого саморазвития личности студента: диссертация ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Шаршов Игорь Алексеевич. – Белгород, 2000. – 212 с.

УДК 378.2

кандидат философских наук,
доцент Миронова Ольга Вадимовна
Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань);
кандидат филологических наук,
доцент Зайнуллина Гульшат Ильфатовна
Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань);
доцент Калинкина Татьяна Евгеньевна
Университет управления «ТИСБИ» (г. Казань)

ЭТИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Настоящее исследование всесторонне оценивает роль искусственного интеллекта (ИИ) как трансформационного образовательного инструмента, уделяя особое внимание сложным этико-педагогическим аспектам его внедрения. Центральным объектом анализа становится восприятие преподавательского сообщества, чей скептицизм и сопротивление технологической интеграции в традиционные академические среды являются широко документированным феноменом. Это сопротивление зачастую коренится в опасениях относительно дегуманизации образования, угрозы

академической честности и профессиональной автономии. В ответ на эти вызовы исследование ставит целью разработать и донести до педагогов четкую стратегию этической интеграции ИИ. Данная стратегия включает несколько ключевых направлений: целенаправленное развитие ИИ-грамотности у обучающихся, позволяющей критически оценивать и использовать технологии; активное регулирование цифровой учебной среды для обеспечения безопасности и инклюзивности; методическое применение систем выявления плагиата на базе ИИ для защиты академических стандартов; а также фундаментальный редизайн оценочных процедур, смещающий фокус с воспроизведения информации на анализ и творчество. Особое внимание в работе уделяется идентификации конкретных педагогических условий, необходимых для эффективного внедрения ИИ-инструментов в контексте преподавания иностранного языка. В качестве методологической основы предлагается модель, сочетающая адаптивное обучение, автоматизированную обратную связь и персонализированные траектории. Исследование приходит к выводу о настоятельной целесообразности разработки структурных программ повышения квалификации для преподавателей. Эти программы должны быть направлены на формирование не только технических, но и критических цифровых компетенций, необходимых для управления ИИ-ассистированным учебным процессом. Важнейшим итогом видится воспитание у будущих поколений студентов способности к осознанному и безопасному применению ИИ. Таким образом, работа аргументирует, что грамотная интеграция ИИ способна не подменить, а усилить роль педагога, открывая новые возможности для персонализации и повышения качества образования. Конечной целью является достижение устойчивого баланса между технологическим прогрессом и сохранением фундаментальных гуманистических ценностей в образовательной практике.

Ключевые слова: педагогика, исследовательская работа, повышение осведомленности учителей, интеграция технологий, дискурс, обучение, этических норм, этико-педагогических импликациях, цифровых компетенций.

Annotation. The present study comprehensively evaluates the role of artificial intelligence (AI) as a transformational educational tool, paying special attention to the complex ethical and pedagogical aspects of its implementation. The central object of the analysis is the perception of the teaching community, whose skepticism and resistance to technological integration into traditional academic environments are a widely documented phenomenon. This resistance is often rooted in concerns about the dehumanization of education, threats to academic integrity and professional autonomy. In response to these challenges, the research aims to develop and communicate to educators a clear strategy for the ethical integration of AI. This strategy includes several key areas: targeted development of AI literacy among students, which allows them to critically evaluate and use technology; active regulation of the digital learning environment to ensure safety and inclusivity; methodical application of AI-based plagiarism detection systems to protect academic standards.; as well as a fundamental redesign of evaluation procedures, shifting the focus from information reproduction to analysis and creativity. Special attention is paid to the identification of specific pedagogical conditions necessary for the effective implementation of AI tools in the context of teaching English as a foreign language. A model combining adaptive learning, automated feedback, and personalized trajectories is proposed as a methodological basis. The study concludes that it is urgently advisable to develop structural professional development programs for teachers. These programs should be aimed at developing not only technical, but also critical digital competencies necessary for managing the AI-assisted learning process. The most important outcome is the education of future generations of students in the ability to use AI consciously and safely. Thus, the work argues that the competent integration of AI is able not to replace, but to strengthen the role of the teacher, opening up new opportunities for personalization and improving the quality of education. The ultimate goal is to achieve a sustainable balance between technological progress and the preservation of fundamental humanistic values in educational practice.

Key words: pedagogy, research, teacher awareness raising, technology integration, discourse, teaching, ethical norms, ethical and pedagogical implications, digital competencies.

Введение. Интеграция искусственного интеллекта (ИИ) в сферу языкового образования представляет значительный исследовательский интерес ввиду ее трансформационного потенциала для дидактических процессов. Наряду с неоспоримыми преимуществами, этические императивы и педагогические последствия формируют критически важные направления научного дискурса на всех стадиях внедрения технологий.

Первостепенную значимость приобретают вопросы обеспечения конфиденциальности, безопасности данных и информированного согласия в условиях сбора и обработки ИИ-системами обширных массивов персональной информации обучающихся. Соблюдение этических норм требует разработки строгих протоколов защиты чувствительных данных и обеспечения прозрачности их использования. Не менее актуальной представляется проблема алгоритмической предвзятости, поскольку ИИ-ассистированное оценивание потенциально способно репродуцировать или усугублять существующие образовательные неравенства. [4, С. 61]

Изложение основного материала статьи. Педагогическая эффективность ИИ-инструментов, предлагающих адаптивное и автоматизированное обучение, требует эмпирической верификации и оценки их реального влияния на образовательные результаты.

Особого внимания заслуживает переосмысление профессиональной роли преподавателя, включая вопросы академической автономии, необходимости развития цифровых компетенций и сохранения гуманистической составляющей образования. [2, С. 50].

Первазивность ИИ в образовательной практике оказывает комплексное влияние на личностное и профессиональное становление как обучающихся, так и педагогов, формируя новые модели образовательного взаимодействия и расширяя дидактические возможности. Учет обозначенных этико-педагогических аспектов представляется необходимым условием для разработки сбалансированных стратегий технологической интеграции. [5, С. 85].

В научной литературе сформировались разнообразные концептуальные подходы к интеграции искусственного интеллекта (ИИ) в образовательный процесс. Исследовательский дискурс охватывает как административные функции (планирование, управление ресурсами, мониторинг успеваемости, коммуникация с родителями), так и дидактические аспекты, включая индивидуализацию обучения. К последним относятся: генерация персонализированных тестов, автоматизация оценивания, адаптация учебных программ, применение ИИ-ассистентов для сопровождения учащихся и анализа их вовлеченности. [8, С. 364].

Несмотря на значительный массив исследований этических аспектов ИИ, сохраняется дефицит комплексных исследований об этических импликациях эксплуатации ИИ-моделей в реальной учебной среде. Указанные лакуны обусловили цель настоящего исследования – эмпирический анализ этических и педагогических последствий внедрения ИИ в образовательный контекст.

Данная работа фокусируется на изучении установок преподавателей иностранного языка в условиях университета. В отличие от глобальных исследований, рассматривающих этические и педагогические аспекты изолированно, настоящая работа реализует комплексный подход. Предшествующие исследования продемонстрировали дидактический потенциал ИИ в обеспечении обратной связи, автоматизированного оценивания и персонализированного обучения, однако требуют дополнения анализом системных эффектов. [10, С. 56].

Данное эмпирическое исследование направлено на комплексный анализ многомерных аспектов интеграции искусственного интеллекта (ИИ) в языковое образование в контексте высшего образования. Исследование фокусируется на этико-педагогических импликациях технологической адаптации, стремясь выявить закономерности взаимодействия технологических, образовательных и этических факторов для оптимизации академической политики и педагогической практики. Сформулированы следующие исследовательские вопросы:

1. Каковы перцепции преподавателей иностранных языков высшей школы относительно этических аспектов интеграции ИИ в языковое образование и их влияние на дидактические практики и институциональные стратегии?

2. Как оценивают преподаватели педагогические последствия внедрения ИИ-инструментов в зависимости от технологических решений и дидактических условий?

Современные технологические инновации оказывают трансформационное воздействие на социальные системы. Искусственный интеллект как ключевой технологический тренд становится интегральным компонентом профессиональных и образовательных практик, включая банковский сектор, медицину, системы безопасности и образование. Потенциал ИИ в сфере преподавания иностранного языка формирует динамичную исследовательскую область со значимыми педагогическими и этическими измерениями. [1, С. 39].

Актуальные исследования преимущественно анализируют дидактические возможности и риски применения ИИ-инструментов в языковом контексте. К подтвержденным дидактическим преимуществам относятся: персонализация образовательных траекторий, автоматизация оценочных процедур, адаптивная диагностика компетенций.

Так же мы можем столкнуться с критическими ограничениями, которые включают риски редукции когнитивных навыков (аналитическое и креативное мышление), алгоритмические смещения, потенцирующие образовательное неравенство, этические дилеммы (нарушения конфиденциальности данных, академическая недобросовестность, профессиональные риски для педагогов. Погружаясь в этот вопрос более глубоко, мы видим, что могут возникнуть дополнительные проблемы, которые охватывают демотивацию преподавательского состава вследствие профессиональной нестабильности, технологическую зависимость учащихся, эрозию культурно-специфичных образовательных моделей [7, С. 126].

Обозначенные противоречия обуславливают необходимость сбалансированной интеграции ИИ в языковое образование. Настоящее исследование восполняет существующий пробел посредством эмпирического анализа этических и педагогических аспектов внедрения ИИ в конкретном образовательном контексте. Последующие разделы представят систематическое исследование данных измерений [6, С. 970].

Внедрение искусственного интеллекта в языковом контексте трансформирует традиционные педагогические парадигмы. Эмпирические исследования демонстрируют значительный дидактический потенциал: ИИ-инструменты оптимизируют образовательные траектории, развивают автономию учащихся и коллаборативные компетенции посредством обработки естественного языка, что способствует усвоению лексико-грамматических структур. Мы видим позитивное влияние ИИ на развитие языковых навыков, мотивационный компонент и редукцию когнитивной нагрузки. Однако системное исследование педагогических и этических импликаций в конкретных образовательных контекстах остается лакунарным, что определяет фокус настоящего исследования [3, С. 530].

Экспансия ИИ-технологий в языковом обучении порождает комплекс правовых и этических дилемм. К критическим проблемам мы относим недостаточность регуляторных механизмов для минимизации рисков, дефицит комплексных исследований этических последствий эксплуатации ИИ-моделей.

Выводы. Настоящее исследование эмпирически проанализировало комплекс этических и педагогических импликаций интеграции искусственного интеллекта (ИИ) в языковое образование в высшей школе, фокусируясь на перцепциях преподавателей иностранных языков. Полученные данные подтверждают значительный трансформационный потенциал ИИ-инструментов, выражающийся в персонализации образовательных траекторий, автоматизации трудоемких процессов оценивания и обратной связи, адаптации учебного контента, а также развитии учебной автономии учащихся. Эмпирически зафиксировано позитивное влияние на мотивационный компонент и снижение когнитивной нагрузки при освоении языковых структур, особенно в области лексико-грамматических навыков [9, С. 139].

Однако исследование выявило и критически важные зоны напряжения. В области этики доминируют опасения, связанные с конфиденциальностью и безопасностью обширных персональных данных обучающихся, обрабатываемых ИИ-системами. Недостаточная прозрачность алгоритмов и риски алгоритмической предвзятости воспринимаются преподавателями как существенные угрозы, способные воспроизводить или усугублять существующее образовательное неравенство. Академическая добросовестность в условиях использования ИИ также остается острым вопросом. Педагогические последствия характеризуются двойственностью.

Наряду с признанием дидактических преимуществ, преподаватели выражают обеспокоенность риском редукции когнитивных навыков (аналитического и креативного мышления), формированием технологической зависимости у обучающихся, демотивацией и ощущением профессиональной нестабильности в преподавательской среде. Необходимость постоянного развития цифровых компетенций и переосмысления профессиональной роли педагога в тандеме с ИИ подчеркивается как ключевой вызов. Существует риск эрозии гуманистической составляющей образования и культурно-специфичных педагогических моделей.

Таким образом, исследование демонстрирует, что успешная интеграция ИИ в языковое образование не может ограничиваться технологической реализацией. Она требует разработки комплексных стратегий, основанных на глубоком понимании и активном управлении этико-педагогическими рисками. Это включает создание надежных правовых и этических рамок для защиты данных, обеспечение прозрачности и аудита алгоритмов для минимизации предвзятости, разработку институциональных протоколов использования ИИ, гарантирующих академическую честность. Не менее важна системная поддержка преподавателей: развитие их цифровой грамотности, методическая помощь в интеграции ИИ для усиления, а не замены педагогического взаимодействия, и признание их центральной роли как медиаторов технологий и гарантов гуманистических ценностей образования. Будущие исследования должны углубиться в долгосрочные эффекты ИИ на когнитивное развитие и мотивацию, а также разработать конкретные педагогические модели сбалансированного и этически ответственного использования ИИ в различных дидактических контекстах языкового обучения. Только при таком системном и критически осмысленном подходе потенциал ИИ сможет быть реализован в полной мере, способствуя прогрессу языкового образования без ущерба для его фундаментальных принципов.

Литература:

1. Бусыгина, О.В. Анализ современных средств в коммуникации / О.В. Бусыгина; под общ. ред. А.Н. Грязнова // Приоритетные направления развития психолого-педагогической деятельности в современных условиях: материалы научно-практической конференции. – Казань: Университет управления «ТИСБИ», 2018. – С. 38-41

2. Ковалев, А.И. Сравнение эффективности применения технологий виртуальной реальности с традиционными образовательными средствами / А.И. Ковалев, Ю.А. Роголева, С.Ю. Егоров // Вестник Московского университета. Серия 14:

Психология. – 2019. – № 4. – С. 44-58
3. Галимуллина, Н.М. Применение дистанционных технологий в развитии языковой подготовки как вида метапрофессиональных компетенций / Н.М. Галимуллина, Г.И. Зайнуллина // ЦИТИСЭ. – 2022. – № 2(32). – С. 528-539
4. Грицаева, Е.В. Технология использования популярных социальных сетей для самостоятельной работы студентов при изучении иностранного языка / Е.В. Грицаева; под общ. ред. М.Е. Лустенкова [и др.] // Материалы, оборудование и ресурсосберегающие технологии: материалы Международной научно-технической конференции. – 2019. – С. 461-465
5. Ивин, А.А. Основание логики оценок / А.А. Ивин. – Москва: Изд-во МГУ, 1970. – 230 с.
6. Курбонов, А.М. Роль дистанционного обучения иностранным языкам / А.М. Курбонов // Молодой ученый. – 2015. – № 8(88). – С. 969-971
7. Мельничук, О.А. Стратегии художественного дискурса / О.А. Мельничук, Т.А. Мельничук // Вопросы когнитивной лингвистики. – 2013. – № 1(34). – С. 125-135
8. Миронова, О.В. Системы управления персоналом в России и Германии / О.В. Миронова, Ф.Ф. Чушова, Т.Е. Калинкина; под науч. ред. А.А. Свириной // Сборник трудов молодых ученых УВО "Университет управления «ТИСБИ»": сборник статей. – Казань, 2021. – С. 363-366
9. Миронова, О.В. Научные проблемы текстовой коммуникации / О.В. Миронова, Т.Е. Калинкина // Вестник ТИСБИ. – 2021. – № 1. – С. 137-142
10. Пименова, М.В. Языковая картина мира: учебное пособие / М.В. Пименова. – Москва: ФЛИНТА, 2019. – 106 с.

Педагогика

УДК 376.3
магистрант Носкова Галина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Толстоброва Галина Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Медведева Елена Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ НЕЙРОСПИХОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ

Аннотация. В статье рассматривается результат коррекции нарушений связной речи у дошкольников с общим недоразвитием речи после внедрения в коррекционную программу методов нейропсихологии. Актуальность исследования обусловлена тенденцией к росту числа школьников, у которых не завершилось становление полноценной связной речи. В основной части статьи рассмотрены разработанная коррекционная программа и результаты контрольного эксперимента. Созданная структурно-динамическая модель коррекции связной речи, позволила используемые в ней методы и приемы применять исходя из нейропсихологических особенностей детей. В контрольном эксперименте приняли участие 51 ребенок с нарушениями речи. С детьми была проведена коррекционная работа в соответствии с выявленным нарушенным блоком мозга. Был проведен сравнительный анализ результатов констатирующего эксперимента и контрольного. Результаты показали, что коррекционная программа с применением методов нейропсихологии, улучшила результаты. Полученные итоги подтвердили выдвинутую гипотезу.
Ключевые слова: связная речь, нейропсихология, дошкольники, тяжелые нарушения речи.
Annotation. The article discusses the results of correcting connected speech disorders in preschoolers with general speech underdevelopment after introducing neuropsychological methods into the correction program. The relevance of the study is due to the growing number of schoolchildren who have not yet developed a full-fledged connected speech. The main part of the article describes the developed correction program and the results of the control experiment. The created structural-dynamic model of connected speech correction allowed the methods and techniques used in the program to be applied based on the neuropsychological characteristics of the children. The control experiment involved 51 children with speech disorders. The children underwent corrective work in accordance with the identified impaired brain block. A comparative analysis of the results of the ascertaining experiment and the control experiment was conducted. The results showed that the corrective program using neuropsychological methods improved the results. The obtained results confirmed.
Key words: coherent speech, neuropsychology, preschoolers, severe speech disorders.

Введение. Постоянно растущий интерес к вопросам изучения детей с речевой патологией в настоящее время выступает предметом глубокого анализа коррекционной педагогики и психологии. На важность изучения данного вопроса указывают работы И.Ю. Левченко, Т.Н. Волковской, Е.М. Мастюковой и др. Вместе с тем остаётся дискуссионным вопрос, касающийся качественного психолого-педагогического сопровождения детей дошкольного возраста с тяжелыми нарушениями речи, у которых на фоне речевого дизонтогенеза наблюдается дефицит речепорождения. Именно в дошкольном возрасте важно своевременно провести качественное логопедическое сопровождение для того, чтобы дошкольник овладел лексическим наполнением, грамматическими признаками, структурой предложения, что в целом обеспечило бы ему наличие содержательной, логичной, правильной, чистотой и богатой речи [3, 4, 6].

Нейропсихологические исследования последних лет свидетельствуют о качественных изменениях среди детской популяции. В частности, у современных детей дисгармоничное развитие мозговых структур приводит к дисбалансу в выстраивании связей между подкорковыми и корковыми структурами. Со стороны речевого развития это проявляется в задержках, нарушениях и искажениях. В связи с этим, применение нейропсихологических методов и приемов в работе логопеда будет способствовать восполнению несформированных ассоциативных связей в мозге ребенка [7, 8, 11].

Изложение основного материала статьи. Различные механизмы нарушений связной речи требуют комплексной и научно обоснованной стратегии коррекции. В рамках нашей работы нами была разработана универсальная структурно-динамическая модель с позиции нейропсихологического подхода с учетом каждого из блоков мозга и их взаимодействия в целом. Мы проанализировали литературу, и на основании анализа проблемы исследования нами была проведена экспериментальная работа, в которой целесообразно определить содержание коррекционной работы, а также выявить ее эффективность.

Теоретической основой формирующего эксперимента послужили фундаментальные положения отечественной

нейропсихологии и логопедии о трех функциональных блоках мозга (А.Р. Лурия), теория речевой деятельности (А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя), учение об общем недоразвитии речи (Р.Е. Левина, Т.Б. Филичева). Нейропсихологический подход к коррекции связной речи основывается на понимании того, что речевая функция является сложной функциональной системой, в реализации которой участвуют различные отделы головного мозга. Согласно концепции А.Р. Лурии, речепроизводство обеспечивается слаженной работой трех функциональных блоков: энергетический, операциональный и регуляторный [2, 3, 4, 5, 8].

Опираясь на исследования А.В. Семенович, Т.В. Ахутиной, Ю.В. Микадзе, А.В. Цветкова, нами была разработана структурно-динамическая модель, которая позволяет используемые в ней методы и приемы применять исходя из нейропсихологических особенностей ребенка и индивидуального образовательного маршрута. Новизна разработанной структурно-динамической модели заключается в том, при проведении с детьми коррекционной работы по предлагаемой нами программе, учитывается степень сформированности у детей тех или иных навыков связной речи, и при необходимости смещаются акценты в коррекционном маршруте [1, 9, 11].

Актуальность комплексного нейропсихологического подхода по коррекции нарушений связной речи у детей с общим недоразвитием речи обусловлена тем, что в настоящее время отмечается тенденция к увеличению числа школьников, у которых так и не завершился процесс формирования связной речи в достаточной степени, что влияет на их успешное освоение школьной программы, самооценку и взаимодействие со сверстниками и взрослыми [10, 12, 13].

На основании проведенного констатирующего эксперимента, которое нам показало взаимосвязьимеющихся у детей нарушений связной речи и блоков мозга, обозначилась необходимость создания и обоснования комплексного нейропсихологического подхода к коррекции. Сегодня важно понимать, что логопедическая работа с дошкольниками должна быть направлена не только на преодоление нарушений связной речи, но и других психических функций. Только такой комплексный подход в коррекции позволит в значительной мере сократить сроки коррекции, поднять уровень связной речи в достаточной степени для дальнейшего успешного обучения детей в общеобразовательных школах.

При составлении коррекционной программы учитывались следующие принципы организации коррекционной работы: принцип системности, комплектности, нейропсихологического подхода, онтогенетической последовательности, учета зоны ближайшего развития, интеграции, индивидуализации, игровой деятельности.

Экспериментальная работа проводилась на базе МАДОУ «Детский сад Мечта» и МБДОУ«Детский сад № 115» в период с сентября 2024 г. по апрель 2025 г.

Этапы проведенной коррекционной работы:

1 этап – Подготовительный. На данном этапе осуществлялась работа по формированию базовых предпосылок связной речи и нейропсихологическая подготовка.

2 этап – Основной. На основном этапе коррекционная работа была направлена на формирование навыков связного высказывания с опорой на нейропсихологические методы.

3 этап – Закрепляющий. На закрепляющем этапе велась работа по автоматизации навыков связной речи и развитию самостоятельности речевого высказывания.

Важно: содержание и длительность каждого этапа занятия зависит от нейропсихологического статуса ребенка, который выявляется в ходе нейропсихологической диагностики и следящей диагностики. Обязательным условием успешности работы является выполнение домашнего задания из подготовительного и основного этапов. Длительность одного занятия регламентирована МАДОУ и составляла в нашем случае 25 минут. Из них на подготовительный этап приходится 3-5 минут. Основной этап длится 15-20 минут. Завершающий этап – 2-3 минуты.

Каждый этап включал в себя развитие определенных зон и навыков. В качестве инструментария для формирования этих навыков, были использованы разные игры, упражнения, и общеразвивающие задания, с применением нейропсихологических приемов.

На подготовительном этапе велась работа по:

- Развитию функций энергетического блока мозга: дыхательные упражнения, глазодвигательные упражнения, растяжки и релаксационные упражнения.
- Развитию межполушарного взаимодействия: реципрокные (разнонаправленные) упражнения, упражнения с использованием нейропсихологических мячей, кинезиологические упражнения.
- Формированию пространственных представлений: освоение схемы собственного тела, ориентировка в окружающем пространстве, ориентировка на плоскости, формирование квазипространственных представлений.
- Формированию произвольной регуляции и контроля: упражнения на переключения, упражнения на торможение, развитие планирования деятельности.
- Развитию памяти и внимания, через запоминание и воспроизведение серий слов, коротких предложений последовательности картинок и воспроизведение серии картинок.

Содержание работы на основном этапе включало в себя:

- Формирование внутреннего плана высказывания: метод пиктографического письма, составление схем предложений, метод сериации.
- Развитие программирования речевого высказывания: работа с предметными картинками, с использованием опорных картинок-символов для обозначения признаков предмета.
- Формирование грамматического структурирования высказывания: работа над структурой предложения, работа над согласованием слов, работа над управлением.
- Формирование различных видов связных высказываний: пересказ текста, составление рассказа по отдельной сюжетной картинке и серии сюжетных картинок, составление описательного рассказа, составление творческого рассказа.

На завершающем этапе осуществлялась работа над автоматизацией навыков связной речи, через: самостоятельное составление рассказов, драматизацию, сказок, создание «Книги рассказов группы», развитие навыков самоконтроля, интеграцию с другими видами деятельности.

В качестве итогов работы по разработанной модели определялись: освоение навыков связной речи в достаточной степени, повышение самооценки учащихся, создание основы для успешного обучения.

В процессе коррекционной работы учитывались слабое звено ребенка. Взрослый определял слабое звено и выстраивал работу от простого к сложному относительно слабого звена и оказывал интерактивную помощь. Коррекционная работа осуществлялась в тесном взаимодействии с воспитателями и родителями детей. Для воспитателей были разработаны рекомендации по закреплению речевых навыков в режимных моментах и в процессе образовательной деятельности. С родителями проводились консультации, на которых демонстрировались нейропсихологические упражнения для выполнения в домашних условиях, давались задания по развитию связной речи детей.

Контрольный эксперимент проводился в апреле 2025 года по завершении формирующего эксперимента. Целью контрольного эксперимента являлось выявление динамики развития связной речи у детей экспериментально группы, а

также оценка эффективности применения нейропсихологического подхода в коррекционной работе.

В качестве диагностического инструментария использовалась та же модифицированная методика В.П. Глухова, что и на этапе констатирующего эксперимента. Это позволило обеспечить сопоставимость полученных данных.

После проведения коррекционной работы с применением нейропсихологических методов у детей экспериментальной группы были выявлены следующие изменения. Качественный анализ результатов показал.

У детей были отмечены изменения в структуре высказывания, в содержательной стороне речи и языковом оформлении. Значительно улучшилась структурная организация рассказов. Высказывания приобрели четкую трехчастную структуру (начало-середина конец), появились вводные фразы («Однажды…», «Дело было так…») и заключительные предложения, подводящие итог («Вот такая история произошла», «С тех пор они стали друзьями»).

Дети научились планировать высказывание, что проявлялось в предварительном продумывании содержания рассказа. Исчезли хаотичные перескакивания с одной мысли на другую, характерные для начала обучения.

Рассказы детей стали более информативными и развернутыми. Если в констатирующем эксперименте высказывания часто носили перечислительный характер («Тут мальчик. Тут собака. Они идут»), то после обучения дети составляли полноценные повествования с элементами описания и объяснения причинно-следственных связей.

Значительно обогатилась лексика детских рассказов. Дети стали использовать разнообразные прилагательные для обозначения признаков («пушистый снег», «веселый снеговик», «румяные щеки»), глаголы, точно передающие действия («скатали», «слепили», «примостили», «покатились»), наречия («быстро», «весело», «дружно»).

Также были отмечены позитивные изменения в проявлении творчества и эмоциональной окраске речи. Особенно заметные изменения произошли в творческом рассказывании. Дети стали проявлять инициативу, придумывать оригинальные сюжеты, использовать элементы фантазирования. В рассказах появились неожиданные повороты событий, интересные детали, эмоциональные оценки. Появилось эмоциональное отношение к содержанию собственных высказываний. Дети проявляли заинтересованность в процессе рассказывания, испытывали удовольствие от речевого творчества.

Помимо речевых изменений было замечено развитие навыков самоконтроля речевой деятельности. Дети научились: замечать собственные ошибки и исправлять их без указания взрослого; оценивать полноту своего рассказа («Я забыл сказать, что…» и дополняли высказывание); -использовать план-схему для проверки последовательности изложения; адекватно оценивать качество своего рассказа по предложенным критериям.

Среди количественных изменений зафиксирован положительный рост в каждом задании. В задании 1, на составление предложений по отдельным ситуационным картинкам, было зафиксировано, что из 54.90% треть 17.69% улучшили свой результат и получили за ответы в этом задании 3 балла. Сократилось число морфологических ошибок: неправильное использование падежных окончаний существительных составило 5.8%, вместо 11,76%, так же мы не выявили ошибки в использовании предлогов, обозначающих значение места (было у 15,68%). В два раза сократилось число ответов, когда испытуемый нарушал синтаксическую структуру предложения (было 21,58%). В своих ответах дети с улучшенными результатами использовали все семантические компоненты «субьект-предикат-обьект».

В задании 2 на составление предложения по трем картинкам, было выявлено, что в три раза улучшился результат у детей исследуемой группы, дети стали формировать предложения, которые содержат не только грамматическую основу, но и обстоятельство места в предложении, хотя кастрирующий эксперимент показал, что именно это вызывало у детей наибольшую сложность. Однако значительно улучшить результат и предотвратить использования предложений по типу инверсии, не удалось. Показатель улучшился лишь 3.92% (был 27,45%). 23.53% детей продолжают допускать обратный порядок слов в предложения.

При выполнении задания на пересказ текста знакомой сказки, на контрольном эксперименте нами было зафиксировано улучшение на 21.56% при соблюдении логической последовательности изложения и структурированности текста. У детей присутствовали начало, основная часть и заключение, а также отмечалось правильное воспроизведение последовательности действий. Меньше сложностей было отмечено при воспроизведении прямой речи героев, показатель упал на 5.96% (было11.76). 5.8% детей продолжали транслировать прямую речь героев от 3 лица.

В задании на составление рассказа по сюжетным картинкам нам удалось отметить, что дети стали допускать меньше ошибок при составлении последовательного рассказа. Получившиеся рассказы стали связными и более логичными. Удалось минимизировать процент ошибок связанных с упущением незначительных деталей до 1.96%. Показатель ошибок, связанных с заменой слов составил 5,8%, был улучшен на 7.92% (отмечалось у 13.72%), дети стали более точно употреблять слова.

Обследование связной речи по составлению рассказа на основе личного опыта показало следующие результаты. В рассказах детей не отмечалось персевераций, был зафиксирован небольшой процент неверного употребления союзов (пропуски, замены) – 3,92%. Число ошибок связанных нарушением последовательности рассказа упало почти втрое – до 5,8% (было 15.68%). Кроме того, значительно повысилась способность детей к творческому рассказыванию– 23.53% (было 45,09%), рассказы стали более оригинальными, развернутыми.

Составление описательного рассказа оказалось одним из самых сложных заданий. Однако, процент рассказов, которые соответствовали заданию увеличился– 11.76 (было 3,92%). Рассказы были связными, дети меньше сбивались при описании. Ошибки, связанные с нарушенным смысловым соответствием рассказа упало на 19.6%- 17.6% (было 37.25%).

Однако у детей сохранялись следующие трудности:

- недостаточная самостоятельность при составлении рассказов (требовалась стимулирующая помощь);
- преобладание простых предложений, стереотипность синтаксических конструкций;
- бедность лексики, особенно в сфере прилагательных и наречий;
- трудности удержания программы высказывания при составлении рассказов без наглядной опоры;
- недостаточная сформированность навыков самоконтроля;
- низкая творческая активность в речевой деятельности.

Выводы. Нарушения связной речи связны с дисфункцией определённых мозговых структур, понимание локализации этих нарушений позволяет разработать целенаправленные коррекционные программы, активирующие соответствующие блоки мозга. Реализация коррекционно-развивающей программы в работе с нарушениями связной речи обеспечивает: системное развитие речевых навыков, комплексный подход, достижение конкретных результатов. Такой подход создает прочную основу для дальнейшего речевого развития и успешной социализации детей.

Реализация нейропсихологических методов и приемов при формировании и развитии связной речи способствует повышению эффективности логопедической коррекции при общем недоразвитии речи, а также, глубокому пониманию причин нарушений и расширенным возможностям работы.

Литература:

1. Ахутина, Т.В. Преодоление трудностей учения: нейропсихологический подход / Т.В. Ахутина, Н.М. Пылаева. –

Санкт-Петербург: Питер, 2020. – 320 с.
2. Басимов, М.М. «Значимая» корреляция и реальная типология зависимостей на примере показателей популярных психодиагностических методик / М.М. Басимов // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1. – С. 15-22. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1499 (дата обращения: 24.10.2025)
3. Дмитриева, Е.Е. Коммуникативно-речевое развитие дошкольников с общим недоразвитием речи / Е.Е. Дмитриева, Е.Ю. Медведева. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2021. – 188 с.
4. Дрозд, А.Д. Особенности пространственных представлений у старших дошкольников с общим недоразвитием речи / А.Д. Дрозд, Е.Ю. Медведева // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 2. – С. 20-27. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1687 (дата обращения: 20.10.2025)
5. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А. Зимняя. – Воронеж: МОДЭК, 2001. – 429 с.
6. Левина, Р.Е. Основы теории и практики логопедии / Р.Е. Левина. – Москва: Альянс, 2017. – 366 с.
7. Леонтьев, А.Н. Язык, речь, речевая деятельность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Просвещение, 1969. – 214 с.
8. Лурия, А.Р. Основы нейропсихологии / А.Р. Лурия. – Москва: Изд-во МГУ, 1973. – 374 с.
9. Микадзе, Ю.В. Нейропсихология детского возраста: учебное пособие / Ю.В. Микадзе. – Москва: Питер, 2008. – 284 с.
10. Перышкова, С.А. Применение нейропсихологического подхода в коррекции общего недоразвития речи у детей старшего дошкольного возраста / С.А. Перышкова // Гаудеамус. – 2021. – № 3(49). – С. 9-13
11. Семенович, А.В. Нейропсихологическая коррекция в детском возрасте. Метод замещающего онтогенеза: учебное пособие / А.В. Семенович. – Москва: Генезис, 2017. – 476 с.
12. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста: практическое пособие / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – Москва: Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
13. Хисматулина, А.М. Использование нейрологопедических подходов в коррекции речевых нарушений / А.М. Хисматулина // Глобус: педагогика и психология. – 2019. – № 5(33). – С. 15-21

Педагогика

УДК 378.17

кандидат педагогических наук, доцент Ольховская Елена Борисовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);
кандидат педагогических наук, доцент Сапегина Татьяна Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ В КОНТЕКСТЕ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ

Аннотация. В актуальных социально-экономических условиях повышение продуктивности компетентностной подготовки педагогических кадров является задачей наивысшей важности. Физическое воспитание должно не только оптимизировать все стороны здоровья студентов педагогических университетов, но и содействовать их профессиональному становлению. Авторы определили основополагающие индикаторы психофизического здоровья будущих педагогов. В работе представлен анализ факторов, способствующих возникновению проблем в здоровье, детерминированных трудовой деятельностью педагогических работников. Профессионально обусловленные деструкции личности педагога показаны как основание для принятия человеком негативных сценариев развития профессиональной карьеры и разрушению психофизического здоровья. Сформированная у студентов готовность осуществлять профессиональную деятельность по проактивной модели будет способствовать профессионально направленному здоровьесбережению и продуктивному трудовому долголетию. Физическая активность в рамках научно обоснованной профессионально-прикладной физической подготовки будущих педагогов способна воспитать кондиции, необходимые для успешной педагогической деятельности. Представленное исследование продемонстрировало, что физическая активность в формате спортивных игр успешно развивает активную политику деятельности – обязательный фактор здоровьесбережения будущих педагогических работников.

Ключевые слова: студенты, здоровье, педагогическая деятельность, проактивный подход, деструкции, физическое воспитание, спортивные игры, активная политика деятельности.

Annotation. In the current socioeconomic context, improving the effectiveness of competency-based training for teaching staff is a critical task. Physical education should not only optimize all aspects of the health of students at pedagogical universities but also facilitate their professional development. The authors identified fundamental indicators of the psychophysical health of future teachers. The paper presents an analysis of factors contributing to the emergence of health problems determined by the work of teachers. Professionally conditioned deterioration of the teacher's personality is shown as the basis for the adoption of negative career development scenarios and the deterioration of psychophysical health. Students' preparedness to pursue professional activities proactively will contribute to professionally oriented health preservation and productive working longevity. Physical activity within the framework of scientifically based professional and applied physical training of future teachers can develop the conditions necessary for successful teaching. The presented study demonstrated that physical activity in the format of sports games successfully develops an active policy of activity – an essential factor in preserving the health of future teachers.

Key words: students, health, teaching, proactive approach, destruction, physical education, sports games, active policy of activity.

Введение. Возрастание продуктивности компетентностной подготовки студентов высших профессионально-образовательных заведений представляет первостепенную задачу в актуальных социальных и экономических обстоятельствах. Конструктивное решение данной задачи возможно лишь с обязательной реализацией в профессионально-образовательном процессе здоровьеформирующих техник, которые нацелены на оптимизацию всех компонентов здоровья (физического, психического и социального), на воспитание способности осуществлять профилактику дериваций в здоровье, на рационализацию профессиональной подготовленности [2].

Ярко выраженная здоровьесберегающая деятельность в вузе заключается в физическом воспитании будущих профессионалов. Особо актуальные задачи, на решение которых нацелен данный вид воспитания, можно представить в трех положения [6]:

1. Оптимизация двигательного регламента студентов. Недостаток физической деятельности провоцирует

возникновение разнообразных негативных отклонений в здоровье, благоприятствует развитию стрессовых условий жизни, понижает продуктивность профессионального формирования.

2. Воспитание наиболее значимых физических и психических кондиций, оптимизация работы функциональных структур организма, повышение адаптационного потенциала.

3. Овладение научными знаниями в сфере профилактики дериваций в здоровье, детерминированных трудовой деятельностью и освоение прикладных навыков в предупреждении данных дериваций. Овладение специальными физкультурно-оздоровительными техниками будет содействовать эффективному трудовому долголетию.

Представленная работа направлена на выявление ресурса физической активности в сохранении и укреплении профессионально-обусловленного здоровья выпускников педагогических вузов.

Изложение основного материала статьи. Сегодня важно воспитывать у будущих педагогов готовность к постоянному профессиональному и личностному росту, способность анализировать инновационные тенденции в трудовой деятельности и активизироваться в данных направлениях саморазвития. Однако снижение двигательной деятельности и физического развития, возрастание отчужденности молодежи от общества и рост явлений самодеструкции являются следствием дефицита физической активности студентов в реалиях завышенных профессионально-образовательных нагрузок [3].

Оптимальное здоровье будущих педагогов заключает в себе готовность к интегральной деятельности, нацеленной на обеспечение собственных интересов (в том числе и в самостановлении) с рациональным акцентом на актуальных запросах социально-педагогической среды и исключающей морально-нравственные и личностные конфликты. Данная формулировка предполагает физическое, нравственное и когнитивное совершенствование студентов, нацеленное на профессионально-ориентированное здоровьесбережение в процессе их будущей трудовой деятельности [6].

Продуктивность педагогического труда обуславливается первоначально уровнем психофизического состояния, функциональных структур и адаптационным потенциалом. Основополагающая составляющая здоровья – это физическое состояние организма. Физическое состояние обуславливается антропометрическими индикаторами и эффективностью функциональных возможностей, а также уровнем физических кондиций: сила, выносливость, гибкость, ловкость, быстрота. Всестороннее совершенствование физического состояния основано на развитии физических кондиций в процессе жизнедеятельности индивида. Данные кондиции определяют физический компонент здоровья человека. Следовательно, их прогрессивное развитие в физкультурно-оздоровительной и спортивной деятельности студентов выступает в качестве определяющего фактора успешной профессиональной подготовки будущих педагогов [4].

Успешность профессионального становления студентов так же определяется кондициями, являющимися индикаторами психического компонента здоровья. Наиболее значимые из них, определяющие успешность трудовой деятельности педагогических работников, заключаются в следующих утверждениях [8]:

- мышление – процесс, определяющий когнитивную деятельность, способность к рефлексии и к адекватной самооценке, стимулирующий к саморазвитию;
- память – способность запечатления результатов контакта с окружающей средой и жизненного опыта с последующим их применением в социальной и профессиональной деятельности;
- внимание – способность сосредотачиваться на актуальном событии (объекте) и осуществлять качественный контроль за ним, обеспечивая необходимые когнитивные процессы.

Таким образом, реализуя здоровьесберегающую составляющую физическое воспитание студентов педагогических направлений профессиональной подготовки должно успешно развивать физические и психические кондиции, определяющие здоровье будущих специалистов.

Определим риски возникновения дериваций в здоровье, детерминированных профессиональной деятельностью педагогов. Основной характерной чертой трудовой деятельности педагогов является профессионально-направленное общение с учениками в процессе многогранного и напряженного учебно-воспитательного процесса. Условия среды, в которой реализуется деятельность педагога, способствуют развитию профессиональных деструкций разнообразной направленности. Деструкция личности, связанная с трудовой деятельностью – это дезадаптация, выражающаяся в неспособности эффективно осуществлять деятельность, в искажении психологического профиля личности и в деструктивном взаимодействии с другими участниками трудового процесса. Непосредственно деструкции способствуют принятию личностью негативных сценариев развития профессиональной карьеры, разрушая психофизическое здоровье человека [7].

В процессе трудовой деятельности педагога возможно возникновение деструкций нескольких видов: профессиональная деформация, выученное бессилие, профессиональная маргинализация. Изучая проблему дериваций в здоровье педагогов, связанных с их трудовой деятельностью, мы определили ряд характерных факторов, стимулирующих возникновение профессиональных деструкций [3]:

1. Высокая эмоциональная напряженность профессионально-педагогической деятельности лежит в основе синдрома «эмоционального выгорания», способствует проявлению аффективности в реализации образовательного процесса, снижению проявлений эмпатии, приводит к излишней возбужденности и раздражительности.

2. Профессиональное долголетие в профессионально-педагогической деятельности может негативно повлиять на ее эффективность: понижается личностно-профессиональная активность, отсутствие профессионального роста способствует стагнации в трудовой деятельности. Устоявшиеся стереотипы в педагогической деятельности препятствуют внедрению инновационных педагогических технологий в образовательный процесс, тем самым понижая мотивацию обучаемых и их успеваемость.

3. Способствовать возникновению профессионально-педагогических деструкций могут акцентуации различных черт характера педагога, которые накладывают отпечаток на его поведение, как в быту, так и в трудовой деятельности. К негативным педагогическим акцентуациям принадлежат монологичная речь, демонстративность в поведении, индифферентность по отношению к окружающим событиям.

Таким образом, профессионально-педагогическое становление личности представляет собой процесс, в котором присутствуют не только совершенствования трудовых компетенций, но и деструкции, актуализированные спецификой профессиональной среды.

Основополагающим фактором риска возникновения педагогических деструкций становятся изломы (кризисы) профессионального совершенствования. Данные проявления являются нормативными и могут определяться перестройкой интенсивности и направлением личностного развития. Характерными чертами профессиональных изломов являются отрицание инноваций, понижение профессионализма, внутренняя обескураженность, снижение адекватности в оценке профессиональной деятельности и в самооценке, ощущение истощения ресурсов своего организма [7].

Разрешение изломов может развиваться по трем сценариям – рационально-конструктивному, нейтральному, или деструктивно-разрушительному. Только рационально-конструктивный выход из профессионального излома обеспечивает

дальнейшее совершенствование человека в трудовой деятельности. Обеспечить стабильное профессиональное совершенствование может только личностная активная политика действий в рамках проактивной модели деятельности. Данная политика характеризуется демонстрацией целеустремленности и ответственности, проявлением решительности и самостоятельности, наличием сформированных морально-волевых личностных качеств [5].

Таким образом, у физического воспитания студентов педагогических университетов в приоритете должно быть не только поддержание и развитие основных психофизических кондиций, но и формирование проактивного подхода к деятельности, нацеленного на обеспечение крепкого профессионально-обусловленного здоровья через воспитание активной политики действий личности.

В рамках научно-исследовательской деятельности кафедра спортивных дисциплин Уральского государственного педагогического университета (УрГПУ) занимается научной организацией профессионально-прикладной физической подготовки будущих педагогических работников. Воспитание у студентов способности осуществлять профилактику возможных профессионально детерминированных дериваций в здоровье является одной из актуальных задач физического воспитания.

Для оптимальной реализации физического воспитания в УрГПУ мы осуществили теоретическое исследование, основанное на логическом разборе и последующем сопоставлении кондиций, востребованных в физкультурно-спортивной активности, с профессионально значимыми кондициями будущих учителей и педагогических работников. В ходе исследования было выявлено, что в рамках проактивного подхода физическая нагрузка в форме спортивных игр является наиболее эффективной для формирования активной политики действий личности. Двигательная активность в формате спортивной игры представляет собой совокупность множества физических действий, которые необходимо выполнить в строго ограниченном временном интервале, при этом выбирая из них самые эффективные. Обязательное проявление в ходе игры активной политики действий является демонстрацией хорошо сформированных морально-волевых качеств игрока, а так же практико-ориентированного аналитического мышления [1].

У студентов педагогических университетов спортивные игры пользуются большой популярностью. Свыше половины учащихся в УрГПУ отдают предпочтение данному спортивному направлению как наиболее интересному эффективному средству физической активности (на регулярных занятиях по «Элективным курсам по физической культуре и спорту») и дополнительной спортивной подготовки (на учебно-тренировочных занятиях в спортивных секциях).

Исследование по выявлению ресурса физической активности организованной в формате спортивной игры для сохранения и укрепления профессионально-обусловленного здоровья будущих педагогических работников через формирование проактивной модели поведения осуществлялось преподавателями кафедры спортивных дисциплин УрГПУ. Участники исследования были разделены на два отделения:

- контрольное отделение «ФКиС». В данном отделении физическое воспитание студентов реализовывалось в соответствии с рабочей программой по дисциплине «Элективные курсы по физической культуре и спорту», а факультативные занятия физической нагрузкой организовывались в различных спортивных секциях за исключением спортивных игр;
- экспериментальное отделение «СИ». Физическое воспитание студентов в этом отделении и в процессе занятий в рамках «Элективных курсов по физической культуре и спорту», и в процессе дополнительной спортивной подготовки реализовывалось через физическую нагрузку только в формате спортивных игр, т.е. студенты занимались настольным теннисом, футболом, баскетболом, волейболом, бадминтоном, гандболом.

За процессом формирования проактивной модели поведения наблюдала команда специалистов-экспертов в разных областях физкультурно-спортивной и оздоровительной деятельности: педагоги, психологи, учителя физкультуры, спортивные менеджеры, тренеры-преподаватели по спортивным играм. В процессе исследования применялись следующие техники: интервью, экспресс опросы, моделирование проблемных ситуаций, проведение специальных тестов, изучение и интерпретация действий игрока, выполненных в ходе тренировочной и соревновательной деятельности. Оценивание готовности демонстрировать активную политику действий проводилось по стандартной в педагогике системе, распределяющей данную кондицию по четырем уровням сформированности: когнитивный (1 балл), репродуктивный (2 балла), трансферный (3 балла), креативный (4 балла). Такие характеристики личности как инициативность, независимость, уверенность в себе, достижение поставленных целей, эффективность выбранных действий для успеха в игровой ситуации стали для команды специалистов-экспертов индикаторами мониторинга проявления проактивной модели деятельности в спортивных играх. Указанные индикаторы фиксировались по шкале от одного до четырех баллов, где каждый балл соответствовал определенному уровню сформированности и суммировались в итоге.

Исследование успешности формирования готовности к проактивной модели деятельности осуществлялось на протяжении шести семестров (с 1 по 3 курс) профессиональной подготовки студентов. Студенты контрольного отделения «ФКиС» на протяжении всего мониторинга демонстрировали способность проявлять активную политику деятельности по усвоенному в процессе обучения образцу, т.е. на репродуктивном уровне в соответствии с заданным алгоритмом. В таблице указаны результаты, продемонстрированные студентами в экспериментальном отделении «СИ».

Таблица 1

Активная политика деятельности у студентов отделения «СИ»

Активная политика деятельности	**Периоды профессиональной подготовки**		
	1, 2 семестр	3, 4 семестр	5, 6 семестр
	2,00±0,15	2,51±0,17	3,76±0,30

Собранные в ходе исследования и представленные в таблице данные наглядно показывают, что к завершению 6 семестра экспертная команда зафиксировала у учащихся, занимающихся спортивными играми, пик проявления готовности к проактивной модели деятельности, стремящийся к креативному уровню. Студенты отделения «СИ» могут исследуемые характеристики проявлять в непредсказуемых ситуациях, корректировать свои действия в зависимости от хода собственной игровой деятельности и действий противника, нестандартно демонстрировать свои сильные стороны и адекватно оценивать итоговые результаты для дальнейшего саморазвития. Становлению активной политики действий будущих учителей и педагогических работников способствует комплекс психофизиологических особенностей, присущих спортивным играм. К ним в первую очередь относятся обязательный дух состязательности, высокая эмоциональность, непредсказуемость и изменяемость условий соперничества, потребность в креативном подходе для решения поставленных задач, способность демонстрировать конкурентные преимущества и быстро адаптироваться к меняющейся обстановке [1].

Выводы. Физическое воспитание студентов является значимой компонентой профессионального становления

студентов педагогических университетов. Оно направлено на компенсацию недостатка физической активности у молодого поколения, вызванного, в том числе глобальной цифровизацией профессионально-образовательного процесса. Так же, физическая активность студенческой молодежи должна иметь профессионально-прикладную направленность с целью оптимизации формирования наиболее значимых компетенций. Подобранные на основе научных исследований средства профессионально-прикладной физической подготовки смогут способствовать формированию готовности осуществлять будущую педагогическую деятельность по проактивной модели, уверенно демонстрируя свои наилучшие психофизические и профессиональные кондиции, успешно осуществляя профилактику возможных дериваций в здоровье, детерминированных спецификой профессии.

Литература:

1. Батуева, А.А. Влияние спортивных игр на организм человека / А.А. Батуева, А.А. Хабибуллин // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2019. – № 5-1(33). – С. 65-68

2. Борис, А.Ю. Здоровьесбережение как элемент профессиональной культуры будущего педагога / А.Ю. Борис, В.В. Артемьева // Физиологические, психофизиологические проблемы здоровья и здорового образа жизни: материалы XIII Всероссийской студенческой научно-практической конференции. – Екатеринбург, 2022. – С. 28-32

3. Вдовина, Я.Л. Физическая культура как основа профессионализации студентов в будущей сфере трудовой деятельности / Я.Л. Вдовина, А.А. Желтов // Профессиональная ориентация. – 2024. – № 4-3. – С. 13-16

4. Наумова, Н.Н. Профессиональное здоровье педагогов / Н.Н. Наумова // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 1. – С. 199-204

5. Сидорина, Н.А. Проактивный подход к проблеме формирования культуры личной безопасности / Н.А. Сидорина, А.С. Кузнецова, А.В. Хавыло // Ученые записки университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2019. – № 12(178). – С. 432-436

6. Сидоров, Р.В. Продвижение физической культуры и спорта как ключевого звена формирования здорового образа жизни и становления личности / Р.В. Сидоров, Е.Н. Попова // Современные технологии здоровьесбережения и актуальные стратегии реализации физкультурно-спортивной деятельности в региональных аспектах: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Брянск, 2024. – С. 249-252

7. Шингаев, С.М. Профессиональные деформации педагогов / С.М. Шингаев, Г.В. Солдатова // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2023. – № 1(45). – С. 426-436

8. Шингаев, С.М. Психологические проблемы развития современного педагога / С.М. Шингаев // Человеческий фактор: Социальный психолог. – 2024. – № 3(51). – С. 426-432

Педагогика

УДК 378.244

магистр педагогических наук, аспирант Оразгалиева Сания Дюсембаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема» (г. Биробиржан);
кандидат педагогических наук, доцент Голубь Инна Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Приамурский государственный университет имени Шолом-Алейхема» (г. Биробиржан)

ОЦЕНКА ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ИНФОРМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ STREAM-ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена разработке критериев, показателей и уровней сформированности информационно-цифровой компетентности учащихся по информатике в условиях внедрения STREAM-подхода в системе образования Казахстана. Стратегическая задача реформирования образования в республике подчеркивает необходимость развития этой компетентности как ключевой для адаптации к вызовам информационного общества. Информационно-цифровая компетентность определяется как способность уверенно и критически использовать ИКТ для поиска, обработки, создания и обмена информацией в различных сферах жизни. На основе анализа отечественных и зарубежных исследований выделены три взаимосвязанных компонента компетентности: когнитивный, деятельностный и ценностно-мотивационный. Предложена трехуровневая модель оценки: базовый, технический и творческий, с соответствующими критериями и показателями для каждого компонента. Диагностика адаптирована к междисциплинарному характеру STREAM-образования и включает тестирование, практические задания в среде Scratch и анализ этических кейсов. Научная новизна заключается в создании интегрированной критериальной базы, учитывающей специфику казахстанского образования и междисциплинарность STREAM-подхода. Практическая значимость проявляется в предоставлении педагогам инструментов для комплексной оценки и формирования индивидуальных образовательных траекторий учащихся. Модернизация программы по информатике с использованием междисциплинарных проектов, игровых технологий и обучения кибербезопасности усиливает эффективность формирования компетентности. Разработанный подход обеспечивает подготовку школьников к ответственному цифровому гражданству и успешной социализации в условиях цифровой трансформации общества.

Ключевые слова: информационно-цифровая компетентность, STREAM-образование, информатика, педагогическая диагностика, оценка компетентности, цифровые навыки, система образования Казахстана.

Annotation. The article focuses on developing criteria, indicators, and levels for assessing the formation of information-digital competence among informatics students within the framework of implementing the STREAM approach in the Kazakhstani education system. The strategic objective of educational reform in the republic underscores the necessity of cultivating this competence as a key factor for adapting to the challenges of an information society. Information-digital competence is defined as the ability to confidently and critically utilize ICT for searching, processing, creating, and exchanging information across various life domains. Based on an analysis of domestic and international studies, three interrelated components of the competence are identified: cognitive, activity-based, and value-motivational. A three-level assessment model is proposed-basic, technical, and creative-with corresponding criteria and indicators for each component. The diagnostic framework is adapted to the interdisciplinary nature of STREAM education and incorporates testing, practical tasks in the Scratch environment, and analysis of ethical case studies. The scientific novelty lies in the creation of an integrated criteria base that accounts for the specifics of Kazakhstani education and the interdisciplinary character of the STREAM approach. The practical significance is evident in providing educators with tools for comprehensive assessment and the development of individualized educational trajectories for students. Modernization of the informatics curriculum through interdisciplinary projects, gamification technologies, and cybersecurity training enhances the effectiveness of competence formation. The proposed approach ensures the preparation of schoolchildren for responsible digital citizenship and successful socialization amid

the digital transformation of society.

Key words: Information-digital competence, STREAM education, computer science, pedagogical diagnostics, competence assessment, digital skills, Kazakhstan education system.

Введение. Стратегической задачей реформирования образования в Казахстане является повышение качества подготовки обучающихся, которые в условиях развитого информационного общества должны в совершенстве овладеть умением адаптироваться к его запросам и вызовам. Выполнение этой задачи в значительной степени зависит от уровня сформированности информационно-цифровой компетентности, являющейся одной из ключевых, предусмотренных в Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы [11]. Важность развития информационно-цифровой компетентности обучающихся регламентируется государственными нормативными документами Казахстана [10]. Особое значение этот вопрос приобретает в контексте внедрения на общегосударственном уровне Концепции STREAM-образования [7], что делает изучение сформированности информационно-цифровой компетентности одной из приоритетных задач.

В условиях активного цифрового преобразования всех сфер жизнедеятельности информационно-цифровая компетентность становится не только образовательным результатом, но и предпосылкой успешной социализации личности. С одной стороны, она обеспечивает возможности для самообразования, профессионального роста и критического мышления, с другой – формирует ответственное и этически обоснованное поведение в цифровой среде. Именно поэтому образовательная система обязана трансформироваться в направлении опережающего развития цифровых навыков у подрастающего поколения.

Изложение основного материала статьи. Современные требования к выпускникам школ Казахстана, закреплённые в Государственной программе развития образования и науки на 2020-2025 годы, подчёркивают необходимость формирования ключевых компетентностей, в том числе информационно-цифровой. Эта компетентность предполагает уверенное и критическое использование информационно-коммуникационных технологий (ИКТ) для создания, поиска, обработки и обмена информацией в профессиональной, общественной и личной сферах. Она охватывает медиаграмотность, основы программирования, алгоритмическое мышление, работу с базами данных, кибербезопасность и этику информационной деятельности (авторское право, интеллектуальная собственность) [3].

Эффективным инструментом её развития становится междисциплинарный подход STREAM-образования, объединяющий естественные науки (Science), технологии (Technology), языково-литературную отрасль (Reading + Writing), техническое творчество (Engineering), искусство (Art) и математику (Mathematics). STREAM способствует росту мотивации, формированию компетенций и популяризации инженерно-технических профессий [16]. Его интеграция в школьное образование усиливает формирование метапредметных навыков – проектной деятельности, коммуникации, эмоционального интеллекта и системного мышления. Такой подход не только развивает цифровые навыки, но и формирует у обучающихся целостное мировоззрение и способность к решению комплексных задач.

Проблема сформированности информационно-цифровой компетентности учащихся по информатике в условиях внедрения STREAM-подхода, а также оценка образовательных результатов, соответствующих её уровням, частично рассмотрены в трудах отечественных и зарубежных исследователей: Г.У. Солдатовой [12], Д.И. Закировой [6], А.С. Куракбаевой [8], J. Frazer [17], M.K. Kim [18]. В их работах раскрывается сущность понятия информационно-цифровой компетентности и подходы к определению её структуры, однако единая критериальная база для её диагностики в контексте STREAM-образования пока не разработана.

Как отмечает Г.У. Солдатова [12], цифровая компетентность выходит за рамки технических умений и включает способность критически анализировать информацию, предотвращать киберугрозы и соблюдать нормы цифровой этики. В условиях Казахстана, где цифровизация признана стратегическим направлением развития, эта компетентность становится основой подготовки конкурентоспособных специалистов. Исследования Д.И. Закировой [6] подчёркивают значимость медиаграмотности как ключевого элемента цифровой культуры: обучающиеся должны уметь распознавать дезинформацию, оценивать достоверность источников и защищать персональные данные.

По мнению М.А. Чошанова [16], STREAM-образование развивает не только технические навыки, но и креативность, что напрямую связано с формированием цифровой компетентности. Междисциплинарные проекты, объединяющие науку, технологии и искусство, позволяют создавать интерактивные презентации, приложения и мультимедийные продукты. В Казахстане Концепция STREAM-образования [7] предусматривает внедрение проектной деятельности, что обеспечивает практическое применение цифровых технологий при решении реальных задач.

В контексте принципов «цифрового гражданства» акцент смещается с простого владения технологиями на умение ответственно действовать в цифровой среде. Это расширяет содержание понятия информационно-цифровой компетентности, включая управление цифровым следом, осознание цифровых прав, фактчекинг и критическую оценку медиаконтента.

Анализ исследований Ester van Laar и др. [19], М.Д. Осадчего [9], Ю. Ботузовой [2] позволяет выделить три взаимосвязанных компонента информационно-цифровой компетентности: когнитивный, деятельностный и ценностно-мотивационный.

Целью статьи является определение критериев, показателей и уровней сформированности информационно-цифровой компетентности учащихся по информатике в условиях внедрения STREAM-подхода. Новизна исследования заключается в адаптации структуры компетентности к казахстанской образовательной специфике и разработке интегрированной критериальной базы диагностики, учитывающей междисциплинарный характер обучения.

Исследование основано на теоретическом анализе научно-педагогической литературы, синтезе и моделировании критериев и показателей, с использованием отечественных и зарубежных источников [8; 9; 12-19]. Диагностика сформированности компетентности рассматривалась как педагогический эксперимент, направленный на определение её компонентного состава. В научной литературе критерии трактуются как признаки, позволяющие оценивать и сравнивать педагогические явления [5; 15]. В работе А.С. Жунисбаева и соавт. критерии определяются как совокупность свойств, обеспечивающих функциональность и качество образовательного процесса, а показатели – как измерители проявлений этих свойств [4].

Для повышения достоверности использовалось сочетание количественных (тестирование, оценка практических заданий) и качественных методов (анализ рефлексии, обсуждения), что позволило получить комплексную картину развития цифровых навыков и выстроить индивидуальные траектории обучения.

Диагностика адаптировалась к специфике STREAM-образования и предмета информатики: задания предполагали использование междисциплинарных проектов и интеграцию программирования с другими дисциплинами. В рамках исследования были применены следующие методики [1; 4; 6; 12]:

– тестирование знаний по ИКТ (когнитивный компонент);

– выполнение практических заданий в среде Scratch и аналогичных (деятельностный компонент);
– анализ этических кейсов (ценностно-мотивационный компонент).

На основе трёхкомпонентной модели [4] выделены критерии оценки:
– когнитивный, отражающий знания об источниках информации и способах работы с ИКТ;
– деятельностный, характеризующий умение применять цифровые инструменты;
– ценностно-мотивационный, включающий правовые и этические аспекты взаимодействия в цифровой среде.

По степени сформированности компетентности определены уровни [4]:
– базовый – владение основными знаниями и навыками применения ИКТ;
– технический – уверенное использование технологий в учебных целях;
– творческий – самостоятельное создание цифрового контента и использование инновационных решений.

Таблица 1

Критерии, показатели и уровни оценки информационно-цифровой компетентности учащихся по информатике в условиях STREAM-образования

Критерии	Показатели	Уровни
Когнитивный	– Называет источники информации; – Объясняет способы работы с информацией; – Приводит примеры средств обработки информации; – Знает и понимает формы представления информации; – Осведомлён о цифровых образовательно-научных платформах, потребность в получении дополнительных новых цифровых навыков.	Базовый: владеет основными понятиями и терминологией. Технический: применяет знания для анализа и классификации информации. Творческий: самостоятельно ищет и систематизирует новую информацию для решения задач.
Деятельностный	– Распознаёт и различает информацию и цифровой контент; – Использует и управляет данными; – Описывает и составляет алгоритмы работы с информацией; – Классифицирует и характеризует цифровые средства; – Воспроизводит результаты работы в графиках, диаграммах, делает обобщающие выводы; – Разрабатывает и создаёт информационно-цифровые продукты учебной деятельности самостоятельно и в команде; – Совершенствует и редактирует цифровой контент по необходимости.	Базовый: выполняет простые задачи с ИКТ под руководством. Технический: самостоятельно решает задачи с использованием ИКТ. Творческий: создаёт цифровые продукты и оптимизирует процессы.
Ценностно-мотивационный	– Осознаёт вопросы этики работы с информацией (авторское право, интеллектуальная собственность, защита персональных данных, конфиденциальность); – Соблюдает правила академической добродетели; – Имеет навыки безопасности в Интернете и кибербезопасности; – Критически относится к полученной информации, оценивает её.	Базовый: понимает основные этические нормы и правила кибербезопасности. Технический: применяет этические нормы и кибербезопасность в практической деятельности. Творческий: формирует собственные суждения и оценивает влияние цифровых технологий на общество.

Критерии обладают объективностью, надёжностью и согласованностью с компонентами компетентности [13]. Для оценки когнитивного компонента применялись тесты по терминологии ИКТ и основам кибербезопасности; деятельностный оценивался через практические работы (создание инфографики, баз данных); ценностно-мотивационный – через анализ поведения учащихся в цифровом пространстве и обсуждение этических вопросов.

Программа по информатике была модернизирована с учётом рекомендаций по применению цифровых инструментов [8; 12], что делает STREAM-образование эффективным механизмом формирования информационно-цифровой компетентности учащихся [3].

Методические аспекты формирования информационно-цифровой компетентности учащихся по информатике в контексте STREAM-образования включают разработку критериев и показателей для оценки уровней её формирования. Объектом диагностики является результат формирования компетентности, на который влияют педагогические условия, под которыми понимаются изменения в теоретической и практической подготовленности учащихся к ответственному использованию цифровых технологий [14].

Для эффективного формирования компетентности необходимы педагогические условия, включая модернизацию учебных программ, повышение квалификации педагогов и наличие технической базы [8]. Педагоги должны внедрять междисциплинарные проекты по информатике, например, создание анимации с кодом [9]. Среди практических подходов выделяются использование цифровых инструментов для задач из разных областей [7], игровые технологии, такие как Scratch для развития алгоритмического мышления [8], обучение кибербезопасности с анализом угроз [12], а также индивидуализированные платформы вроде Moodle [1].

Выводы. Разработанный критериальный аппарат позволяет оценивать компетентность по уровням и критериям, анализируя эффективность внедрения STREAM-образования. Научная новизна заключается в интеграции критериев с STREAM-подходом в информатике, чего нет в существующих исследованиях. Практическая значимость проявляется в предоставлении педагогам инструментов, обоснованных теорией [4] и готовых к апробации.

Разработанный подход обеспечивает комплексную оценку подготовки школьников Казахстана к вызовам цифрового общества. Предложенные критерии, показатели и уровни (базовый, технический, творческий) позволяют выявлять текущий уровень компетентности и создавать индивидуальные образовательные траектории, способствующие развитию когнитивных, деятельностных и ценностно-мотивационных компонентов. Интеграция междисциплинарных проектов, игровых технологий и обучения кибербезопасности в рамках STREAM-образования усиливает практическую значимость исследования, предоставляя педагогам инструменты для эффективного формирования цифровых навыков.

Дальнейшая работа будет направлена на апробацию методик в школах Казахстана, статистическую обработку

результатов педагогического эксперимента и разработку программ повышения квалификации педагогов для успешного внедрения STREAM-образования. Учёт глобальных технологических трендов, таких как искусственный интеллект, интернет вещей и большие данные [18], позволит обновлять содержание образовательных программ и сохранять их актуальность. Создание партнёрств между школами, университетами и IT-компаниями, по мнению Д.И. Закировой [6], будет способствовать формированию устойчивой экосистемы для развития информационно-цифровой компетентности, подготавливая учащихся к успешной адаптации в условиях цифровой трансформации общества.

Литература:

1. Аманжолова, С.А. Уровни формирования цифровой компетентности учащихся: подходы и методы / С.А. Аманжолова // Журнал научных исследований. – 2023. – № 2. – С. 45-52
2. Ботузова, Ю. Формирование информационно-цифровой компетентности на уроках математики / Ю. Ботузова // Univers Pedagogic. – 2019. – Т. 62. – № 2. – С. 32-37
3. Государственная программа развития образования и науки Республики Казахстан на 2020-2025 годы. – URL: https://www.gov.kz/ (дата обращения: 15.05.2025)
4. Жунисбаева, А.С. Критерии, показатели и уровни сформированности цифровой компетенции учителя / А.С. Жунисбаева, С.Б. Бегалиева, Л.А. Федорченко // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия: Педагогические науки. – 2024. – № 82-2. – С. 219-227. – DOI: https://doi.org/10.51889/2959-5762.2024.82.2.019
5. Загвязинский, В.И. Проблемы и перспективы развития педагогических исследований / В.И. Загвязинский // Педагогика. – 2018. – № 5. – С. 3-12
6. Закирова, Д.И. Цифровые компетенции студентов высших учебных заведений: систематический обзор / Д.И. Закирова // Вестник КазНПУ им. Абая. Серия: Педагогические науки. – 2023. – № 80-4. – С. 85-98. – DOI: https://doi.org/10.51889/2959-5762.2023.80.4.009
7. Концепция STEM-образования. – Астана: НАО им. Ы. Алтынсарина, 2023. – 16 с. – URL: https://uba.edu.kz/storage/app/media/1.84%2084848484%20%20RUS.pdf (дата обращения: 11.05.2025)
8. Куракбаева, А.С. Формирование цифровых компетенций и навыков студентов в период перехода к цифровой дидактике / А.С. Куракбаева // Journal of Educational Sciences. – 2023. – Vol. 74. – № 1. – P. 68-77. – DOI: https://doi.org/10.26577/JES.2023.v74.i1.07
9. Осадчий, М.Д. Педагогическая диагностика в исследовании сформированности информационной компетентности студентов новых цифровых поколений / М.Д. Осадчий // Вестник Бурятского государственного университета. Гуманитарные исследования Внутренней Азии. – 2023. – № 1. – С. 59-65
10. Об образовании: Закон Республики Казахстан от 27 июля 2007 г. № 319-III. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319 (дата обращения: 14.05.2025)
11. Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы: Постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 г. № 249. – URL: https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2300000249 (дата обращения: 05.05.2025)
12. Солдатова, Г.У. Цифровая компетентность школьников и родителей / Г.У. Солдатова, Е.Ю. Зотова, Е.И. Рассказова // Справочник классного руководителя. – 2014. – № 5. – С. 36-43
13. Соловов, А.В. Критерии и показатели оценки качества образовательного процесса в вузе / А.В. Соловов, Е.В. Меньшикова // Высшее образование в России. – 2017. – № 8-9. – С. 48-56
14. Тахан, С. Тенденции развития медиаграмотности в Казахстане в условиях глобализации медиапространства / С. Тахан, А. Хусаинова // Вестник Евразийского национального университета им. Л.Н. Гумилева. Серия: Журналистика. – 2024. – № 149(4). – С. 34-50. – DOI: https://doi.org/10.32523/2616-7174-2024-4-149-34-50
15. Ушаков, Д.Н. Толковый словарь русского языка для учащихся. 90 000 слов и словосочетаний / Д.Н. Ушаков; ред. О.А. Щеглова. – Москва: Хит-книга, 2021. – 720 с.
16. Чошанов, М.А.Ш. STREAM-образование: интеграция науки, технологий и искусства / М.А.Ш. Чошанов // Педагогика. – 2020. – № 5. – С. 34-42
17. Frazer, J. Digital Literacy and STEAM Education: A Framework for Competency Development / J. Frazer // Journal of Educational Technology & Society. – 2021. – Vol. 24. – № 3. – P. 45-58
18. Kim, M.K. Integrating Digital Competence in STEAM Education: Challenges and Opportunities / M.K. Kim // International Journal of STEM Education. – 2022. – Vol. 9. – № 1. – P. 1-15
19. Van Laar, E. The relation between 21st-century skills and digital skills: A systematic literature review / E. Van Laar, A.J.A.M. van Deursen, J.A.G.M. van Dijk, J. de Haan // Computers in Human Behavior. – 2017. – № 72. – P. 577-588. – DOI: https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.010

Педагогика

УДК 37.035.6

доктор педагогических наук, доцент Панова Оксана Брониславовна
Федеральное казенное образовательное учреждение высшего образования
«Вологодский институт права и экономики Федеральной службы исполнения наказаний» (г. Вологда)

СУЩНОСТЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ

Аннотация. Представлен научный взгляд на патриотическое воспитание несовершеннолетних осужденных. Дан краткий анализ исследований, посвященных данной теме. Определена актуальность патриотического воспитания в аспекте его позитивного влияния на ресоциализацию воспитанников исправительных учреждений. Раскрыта сущность патриотического воспитания, заключающаяся в формировании у несовершеннолетних осужденных патриотического сознания. Показано, что патриотические взгляды личности опосредованы его аксиосферой. В числе базовых ценностей патриотизма названы и охарактеризованы Достоинство, Долг, Честь, Признательность. Особо подчеркивается, что формирование патриотических ценностей подростка обусловлено его отношением к своей стране. Обозначены и охарактеризованы ключевые закономерности патриотического воспитания несовершеннолетних осужденных. Выявлена связь этих закономерностей с вытекающими из них принципами организации педагогического процесса. Перечислены методы патриотического воспитания несовершеннолетних осужденных, перечень которых соответствует заявленным в статье принципам.

Ключевые слова: несовершеннолетние осужденные; патриотическое воспитание; патриотические ценности;

закономерности, принципы, методы патриотического воспитания.

Annotation. The article presents a scientific view on the patriotic education of juvenile convicts. It provides a brief analysis of research on this topic. The article highlights the relevance of patriotic education in terms of its positive impact on the resocialization of inmates in correctional facilities. The article also explores the essence of patriotic education, which involves the formation of a patriotic consciousness among juvenile convicts. The article demonstrates that an individual's patriotic views are influenced by their axiological sphere. The article identifies and describes the fundamental values of patriotism, including dignity, duty, honor, and gratitude. It is emphasized that the formation of a teenager's patriotic values is determined by their attitude towards their country. The key patterns of patriotic education for juvenile convicts are identified and characterized. The connection between these patterns and the principles of organizing the educational process is revealed. The methods of patriotic education for juvenile convicts are listed, and their list corresponds to the principles stated in the article.

Key words: juvenile convicts; patriotic education; patriotic values; patterns, principles, and methods of patriotic education.

Введение. Исправление несовершеннолетних правонарушителей находится в неразрывной связи с воспитанием. На разных исторических отрезках становления российской пенитенциарной педагогики в качестве основных направлений воспитательной работы рассматривались нравственное, трудовое, идейно-политическое, правовое, физическое воспитание. Но лишь в 2023 году в перечень приоритетных направлений воспитательной работы с осужденными было включено патриотическое воспитание. В силу своей единой нацеленности на исправление все перечисленные направления составляют относительно упорядоченную систему, подчиняясь общим закономерностям воспитания. В то же время, каждое направление воспитательной работы характеризуется определенной обособленностью по отношению друг к другу, имея свои собственные задачи. Вполне очевидно, что в определенные времена разные направления воспитательной работы могут выполнять роль пассионарного центра единой воспитательной системы. Представляется, что в условиях современных реалий, когда происходит переход от однополярной структуры миропорядка к многополярной и формируется новая парадигма международных отношений, в значительной степени возрастает роль патриотического воспитания.

Для придания патриотическому воспитанию всенародного характера и вовлечения в него представителей всех слоев общества в Российской Федерации был принят Федеральный проект «Патриотическое воспитание граждан Российской Федерации», в рамках которого большое внимание уделяется организации работы патриотических клубов, массовой военно-патриотической активности, деятельности исторических центров, освещения вопросов истории Российского государства и др.

Особое значение патриотическое воспитание приобретает в работе с несовершеннолетними осужденными, отбывающими наказание в местах лишения свободы, поскольку участие в воспитательном процессе способствует осознанию подростками своей национальной и культурной идентичности, особо ценной на фоне существующего многообразия современного мира. Идентифицируя себя со своими соотечественниками, историей своей страны и её героическим прошлым и настоящим, даже правонарушитель испытывает чувство гордости, повышающее его самооценку и создающее предпосылки для успешной интеграции в активную общественную жизнь.

Изложение основного материала статьи. Представляется важным обозначить специфику условий, в которых реализуется патриотическое воспитание несовершеннолетних осужденных. К особенностям воспитательной системы исправительного учреждения относятся жесткая нормативная регламентация, закрытость, одновременная концентрация большого количества воспитанников, имеющих существенные деформации личностного плана.

Недостатком жесткой регламентации воспитательной работы можно считать наличие строгого надзора со стороны воспитателей, ведущего к возникновению психологических барьеров, которые, в свою очередь, существенно сужают возможности диалогового общения между участниками педагогического процесса. Другим негативным обстоятельством является преимущественное включение в сферу воспитательной работы направлений, предписанных нормами права. Следствием такого положения дел явилось отсутствие на протяжении длительного времени должного внимания к патриотическому воспитанию осужденных, так как данное направление воспитательной работы не было отнесено к числу основных. На сегодняшний день испытывается дефицит в научных трудах, посвященных вопросу патриотического воспитания несовершеннолетних осужденных. Немногочисленные исследования по данной проблеме представлены в основном научными статьями, раскрывающими отдельные стороны рассматриваемой проблемы. В их числе статьи О.Ф. Додуевой, обосновавшей влияние патриотического воспитания несовершеннолетних осужденных на успешность их реабилитации [1, С. 25-27]; В.И. Колесова, утверждающего важность овладения подростками «патриотической идеи, на которой основывается духовно-нравственная сущность человека» [3, С. 164]; В.И. Силенкова, сделавшего акцент на важности христианского патриотизма в работе с несовершеннолетними правонарушителями [4, С. 16-19].

Негативным следствием закрытости воспитательной колонии выступает нереализованная объективная потребность «трудных» подростков в социально полезных связях, а также невозможность прямого участия воспитанников в масштабных патриотических акциях, проводимых за пределами исправительного учреждения.

Высокий удельный вес осужденных с различными девиациями, находящихся в одном воспитательном пространстве, усиливает деформированность представлений воспитанников исправительных учреждений о системе отношений «гражданин – государство», которая проявляется в дефектах мировоззрения. Для подтверждения данного суждения приведем результаты опроса, который был проведен нами среди воспитанников ряда воспитательных колоний. В исследовании приняли участие 118 респондентов. На вопрос о том, какие выдающиеся достижения Российского государства им известны, конкретный ответ дали лишь два человека: один из них назвал в числе достижений полет Ю.А. Гагарина («первого человека в космосе»), а другой отметил уникальность российского оружия. Получив задание назвать людей, которые могут служить примером для подражания как совершившие боевые и трудовые подвиги, участники опроса дали общие ответы (например, «герои войны»; «великие ученые» или ответ «не знаю». Отвечая на вопрос: «Куда Вы обратитесь в случае возникновения серьезных социальных проблем, в государственную организацию или к «авторитетам», 68 опрошенных ответили «никуда не буду обращаться», 42 человека дали ответ «обращусь к «авторитетам»; лишь 8 человек выразили намерение обратиться в официальные государственные структуры. На вопрос о том, какие судьбоносные события, факты или явления, связанные со своей страной, вызывают у участников опроса эмоциональные переживания, значительная часть респондентов (49 человек) не дали никакого ответа. Результаты проведенного опроса позволили прийти к выводу о существовании в среде несовершеннолетних осужденных невежества и инфантилизма, отражающих отсутствие элементарных знаний и представлений о достижениях своего Отечества и его выдающихся представителях; указывающих на наличие у части воспитанников эмоциональной отчужденности от происходящего в стране.

Таким образом, актуальность повышенного педагогического внимания к проблеме патриотического воспитания несовершеннолетних осужденных подтвердилась наличием противоречия между запросом общества и государства на формирование у воспитанников любви и уважения к Родине, ответственного отношения к своей стране, чувства верности своему Отечеству, с одной стороны, и наличием существенных пробелов в воспитании, с другой.

С учетом изложенной информации определим патриотическое воспитание несовершеннолетних осужденных как специально организованный процесс педагогического взаимодействия между воспитателями и воспитанниками исправительного учреждения по поводу формирования у воспитанников стремления к отождествлению своей судьбы с судьбой своего народа на основе знаний о достижениях и достоинствах своей страны, возвышенных эмоциональных переживаний по поводу происходящих в ней событий, готовности и способности отстаивать традиционные отечественные ценности в общественной деятельности и повседневной жизни.

Патриотическое воспитание имеет аксиологическую природу. Акцентируя эту идею, И.А. Ильин неоднократно подчеркивал, что «любить Родину – это значит открыть в предмете безусловное достоинство, действительно и объективно ему присущее, и прилепиться к нему волею и чувством; открыть в самом себе подлинную жажду этого высшего и способность бескорыстно радоваться его совершенству, любить его и служить ему» [2, С. 95].

Проведя сравнительный анализ точек зрения современных исследователей на содержание патриотических ценностей и соотнеся их с воззрениями российских мыслителей предшествующих эпох, мы обобщили полученную информацию и включили в ценностный патриотический ряд следующие универсалии: Достоинство, Долг, Честь, Признательность.

Ценность «Достоинство» проявляется в достоинстве государства, определяемом его суверенитетом и самодостаточностью; особой мерой ответственности за выполнение гуманистической миссии в границах собственной страны и за ее пределами. Долг, олицетворяя собой общественную сторону достоинства государства, определяется тем, каким образом и в какой степени его граждане готовы отстаивать интересы своего Отечества. Честь как патриотическая ценность означает моральное качество, связанное с внутренним нравственным стержнем человека, который своей доблестью, честностью, благородством души и чистой совестью вносит существенный вклад в прогрессивное развитие страны, совершает самоотверженные поступки на благо Отечества. Таким людям оказывается дань уважения, а их заслуги должным образом вознаграждаются. Признательность как ценность особого рода указывает на испытываемое человеком чувство благодарности своему государству за поддержку и предоставляемые условия для достойной жизни. Сложность структуры патриотического воспитания несовершеннолетних осужденных нацеливает на необходимость при его организации опираться на существующие закономерности. Изучение современных воспитательных концепций [5, С. 13-16], преломленное через анализ специфики условий, в которых осуществляется патриотическое воспитание несовершеннолетних осужденных, позволяет констатировать наличие следующих закономерностей:

– Патриотическое воспитание несовершеннолетних осужденных приносит заметные результаты, если инициируется активность воспитанника, в том числе, познавательная, духовная, коммуникативная, трудовая, общественная, которая существенно обогащает его и способствует личностной самореализации.

– Существует тесная связь патриотического воспитания несовершеннолетних осужденных с обучением. В процессе обучения формируется комплекс необходимых знаний об истории своей страны, ее достижениях и успехах, проблемах; происходит интеллектуальное развитие детей. При грамотной организации познавательной деятельности у воспитанников возникает стремление к расширению сфер патриотической активности.

– Эффективность патриотического воспитания определяется целостностью воспитательных влияний и совпадением декларируемых патриотических идеалов и ценностей с реальными действиями субъектов воспитания. К числу субъектов воспитания несовершеннолетних осужденных относится, наряду с сотрудниками воспитательной колонии, государство, представленное должностными лицами – чиновниками различных уровней. Имеют место случаи, когда из разных источников, в том числе, из СМИ, несовершеннолетние узнают о том, что те или иные чиновники провозглашают обязательность следования традиционным российским ценностям и нормам, но сами в определенных ситуациях игнорируют их. Данная закономерность констатирует обязательность единства требований, предъявляемых ко всем гражданам государства.

На основе перечисленных закономерностей сформулированы специальные принципы, то есть, исходные положения, которым целесообразно следовать субъектам патриотического воспитания. К числу таких принципов отнесены: побуждение несовершеннолетних к самообразованию; направленность воспитательных влияний на овладение воспитанниками опытом патриотической активности; включение несовершеннолетних в интерактивную гражданскую деятельность.

Принцип побуждения несовершеннолетних к самообразованию предусматривает их мотивирование на получение дополнительных знаний о своей стране, ее успехах и достижениях; усвоение необходимой информации, подтверждающей величие российского государства. Самообразование, кроме того, должно быть направлено на самопознание молодых людей, то есть, на выявление ими своих личностных потенциалов и актуализацию тех качеств и способностей, которые являются значимыми при отстаивании интересов своей страны.

Принцип направленности педагогических влияний на овладение несовершеннолетними опытом патриотической активности заключается в том, что каждый воспитанник в ходе его вовлечения в воспитательные мероприятия приобретает определенный опыт участия в патриотической деятельности. К условиям, благоприятствующим овладению подростками опытом патриотической активности, мы относим создание ситуаций сильных эмоциональных переживаний по поводу обстоятельств, указывающих на нахождение Отечества в опасности, а также включение осужденных в специальные проекты, например, приобщение к созданию и работе музеев патриотической направленности; участие в деятельности киноклубов соответствующей тематики; участие в беседах и дискуссиях, направленных на развитие патриотической аксиосферы; проведение познавательных игр (конкурсов, викторин и др.), ориентированных на приобретение и закрепление знаний о достижениях своей страны); празднование памятных исторических событий; взаимодействие с различными патриотическими движениями и организациями; участие в художественной самодеятельности, посвященной знаменательным датам в истории России; углубленное изучение славных страниц в истории своих семей и др. Овладение опытом патриотической активности должно осуществляться систематически и последовательно, так как каждый новый отрефлексированный уровень проявления патриотических качеств обеспечивает поступательное развитие чувства принадлежности несовершеннолетних к общности российских граждан, объединенных общими целью и задачами.

Принцип включения воспитанников исправительных учреждений в интерактивную деятельность основывается на положении о том, что патриотическое сознание не может развиваться в отрыве от других сограждан. Межличностному интерактивному общению, выстраиваемому в формате диалога, присуще равноправное положение всех участников. Особая роль диалогового взаимодействия состоит в том, что оно обеспечивает возможность свободного обмена мнениями, благодаря чему происходит соотнесение своих представлений с системой ценностных ориентиров других участников взаимодействия, активизируется самопознание.

Следование обозначенным закономерностям и принципам является важным условием, позволяющим обеспечить целостность и рациональность педагогического процесса, в котором определение комплекса педагогических средств имеет свою логику, подчиненную задаче формирования патриотического сознания и поведения у несовершеннолетних осужденных.

Успешность патриотического воспитания в значительной мере детерминирована методами, с помощью которых оно

осуществляется. Методы воспитательной работы могут быть настолько разнообразными, насколько многоплановым может быть содержание взаимодействия между участниками воспитательного процесса. Следуя классификациям методов организации педагогического процесса, наиболее востребованным в отечественной практике, можно считать логичным выделение следующих групп методов патриотического воспитания несовершеннолетних осужденных: методы формирования патриотического сознания, овладения несовершеннолетними опытом гражданской активности, стимулирования гражданской активности.

К методам формирования патриотического сознания относятся убеждение, пример, объяснение, разъяснение, аргументация; внушение, совет, намек, предостережение, увещевание и др. К методам овладения воспитанниками опытом гражданской активности относим педагогическое требование, приучение, упражнение, создание воспитывающих ситуаций, дилемму, социальные пробы и др. В группу методов стимулирования гражданской активности входят общественное мнение, доверие, поощрение, наказание и др.

Патриотическое воспитание несовершеннолетних осужденных может воплощаться в различных формах. Не ставя целью перечислять все существующие формы, остановимся лишь на тех из них, которые более востребованы несовершеннолетними осужденными. Неотъемлемой частью патриотического воспитания выступают ритуалы, которые придают упорядоченность данному направлению воспитательной работы. Особая роль отводится ритуалам, связанным с национальными праздниками и памятными событиями, например, с празднованием Дня Победы. К ритуалам могут быть отнесены исполнение патриотических песен, проведение концертов, просмотр транслируемых выступлений первых лиц государства.

Определенные формы патриотического воспитания могут быть связаны с участием воспитанников в мероприятиях по увековечиванию памяти героев-воинов, изучением славных страниц в истории своих семей, участием в акциях, направленных на поддержку участников боевых действий и членов их семей; большой познавательный интерес могут представлять виртуальные походы по местам боевой славы и трудовой доблести соотечественников.

Кинофильмы – это один из наиболее эффективных и популярных способов патриотического воспитания. Фильмы, посвященные истории России, ее героям и достижениям, могут вдохновлять молодежь на любовь к своей стране и стимулировать интерес к истории. Телепередачи, посвященные истории, культуре и достижениям России, могут помочь молодым людям лучше понять историю и доблесть своего Отечества. Аналогичную функцию выполняют и книги, чтение которых способно стимулировать интерес к истории Отчизны. Актуальный перечень литературных произведений может быть представлен следующими циклами: «О родной земле», «Великая Отечественная война. Историческая память и традиции», «О великих людях России», «Полководцы Святой Руси», «На страже русской земли», «Za наших» [6].

Выводы. В ходе проведенного исследования сформулированы следующие идеи:

– Сущность патриотического воспитания несовершеннолетних осужденных заключается в формировании у них патриотического сознания, ядро которого образуется ценностями – Достоинство, Долг, Честь, Признательность, – категориями, в обобщенном виде отражающими аксиосферу патриотически ориентированной личности.

– Действенность патриотического воспитания несовершеннолетних осужденных определяется базированием воспитательного процесса на определенных закономерностях и принципах; применением системы методов и форм организации педагогического взаимодействия; соотнесением содержания воспитательных мероприятий со спецификой условий воспитательной системы исправительного учреждения.

– Патриотическое воспитание в статье рассмотрено в русле аксиологического подхода. Включение аксиологического компонента в патриотическое воспитание несовершеннолетних осужденных позволит специалистам в области воспитательной работы более успешно решать практические задачи, поскольку сформированная аксиосфера конкретной личности обеспечивает позитивную устойчивость в решении поставленных воспитательных задач.

Литература:

1. Додуева, О.Ф. Нравственно-патриотическое воспитание несовершеннолетних осужденных, отбывающих наказание в воспитательных колониях / О.Ф. Додуева // Перспективы науки. – 2020. – № 11(134). – С. 25-27

2. Ильин, И.А. О сущности правосознания / И.А. Ильин. – Москва: Рарогъ, 1993. – 235 с.

3. Колесов, В.И. Значимость патриотического воспитания несовершеннолетних осужденных в современном социуме / В.И. Колесов // Проблемы современного образования. – 2023. – № 1. – С. 164-171

4. Колесов, В.И. Сущность патриотического воспитания среди несовершеннолетних осужденных в новой России / В.И. Колесов, В.И. Силенков, А.П. Андруник // Уголовно-исполнительная система: право, экономика, управление. – 2023. – № 1. – С. 16-19

5. Краевский, В.В. Общие основы педагогики: учебник для студентов высших педагогических учебных заведений / В.В. Краевский. – Москва: Академия, 2003. – 256 с.

6. Минпросвещения России подготовило список патриотической литературы для внеклассного чтения // Министерство просвещения Российской Федерации: сайт. – URL: https://edu.gov.ru/press/10278/minprosvescheniya-rossii-podgotovilo-spisok-patrioticheskoy-literatury-dlya-vneklassnogo-chteniya/ (дата обращения: 30.11.2025)

УДК 37.016
кандидат педагогических наук Пархаева Ольга Валерьевна
Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Димитровград);
кандидат технических наук Дружинская Ольга Игорьевна
Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Димитровград);
студент Хитова Мария Дмитриевна
Димитровградский инженерно-технологический институт – филиал
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ» (г. Димитровград)

НУКЛЕОФОБИЯ КАК ПОНЯТИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ АТОМЩИКОВ

Аннотация. Исследование посвящено изучению проблем безопасности мирной атомной энергии в непрерывном образовательном процессе физиков-ядерщиков. Проанализированы научные источники по представленной теме. Определены причины возникновения необоснованных опасений у обучающихся на начальном этапе их образовательной деятельности, связанных с недопониманием некоторых вопросов атомной отрасли. Показаны междисциплинарные связи в учебно-воспитательном процессе подготовки к профессиональной деятельности будущих специалистов. Представлены основные подходы, на которые опирается исследование. Сформулировано авторское определение понятия «нуклеофобия». Разработана дифференцированная классификация выраженности нуклеофобии. Приведено соответствующее описание каждой составляющей ее степени. На сегодняшний день данная область знаний мало изучена в теоретико-методологическом плане в силу её многоаспектности. Отражены теоретические предпосылки для дальнейшего изучения представленного понятия в педагогике.

Ключевые слова: ядерное образование**,** нуклеофобия, осведомленность, атом, безопасность жизнедеятельности, когнитивный процесс, профессиональная подготовка, специальные дисциплины.

Annotation. The study is devoted to studying the problems of safety of peaceful nuclear energy in the continuous educational process of nuclear physicists. Scientific sources on the presented topic are analyzed. The causes of unfounded fears among students at the initial stage of their educational activities related to misunderstanding of some issues in the nuclear industry have been identified. Interdisciplinary links in the educational process of preparation for professional activity of future specialists are shown. The main approaches on which the study is based are presented. The author's definition of the concept of «nucleophobia» has been formulated. A differentiated classification of the expression of nucleophobia has been developed. Each component of the degree is described accordingly. Today this field of knowledge is little studied in theoretical and methodological terms due to its multidimensionality. Theoretical prerequisites for further study of the presented concept in pedagogy are reflected.

Key words: nuclear education, nucleophobia, awareness, atom, life safety, cognitive process, professional training, special disciplines.

Введение. Высокий темп роста ядерных технологий в России, укрепление оборонного потенциала РФ и необходимость формирования в этих условиях культуры безопасности человека требует от специалистов атомной отрасли не только наличие глубоких знаний в сфере атомной промышленности, но и высокой психологической и профессиональной устойчивости. Необходимые компетенции для осуществления качественной профессиональной деятельности будущих специалистов атомной отрасли закладываются еще на этапе их подготовки в образовательных организациях в условиях непрерывного образовательного процесса.

Современное непрерывное образование – это поэтапное получение новых знаний, совершенствование специальных навыков, формирование и коррекция индивидуально-личностных качеств на протяжении всей жизни человека. Такой подход в образовании создает предпосылки для обеспечения подготовки высококвалифицированных специалистов, адаптированных к постоянно изменяющимся условиям атомной отрасли [5, С. 310].

Непрерывное ядерное образование – система подготовки кадров для атомной отрасли, которая предполагает постоянное обучение на разных уровнях. В этих условиях создаются предпосылки для разработки инновационных педагогических подходов, направленных в первую очередь, на преодоление необоснованного страха перед: объектами атомной промышленности; ядерными технологиями; возможными утечками радиоактивных веществ в окружающую среду; повышением уровня радиации в тех местах, где расположены радиационно-опасные объекты; проблемами обращения с радиоактивными отходами и др.

Ввести в непрерывное ядерное образование понятие «нуклеофобия» и теоретически обосновать его – основная цель работы. Разработать соответствующие теоретико-методологические основы её изучения с последующим определением прикладной значимости в образовательных организациях ведущих профессиональную подготовку специалистов для атомной промышленности.

Основные целеполагающие задачи исследования:

1. Провести концептуальный анализ дефиниции «нуклеофобия».
2. Разработать дифференцированную систему оценки выраженности нуклеофобии.
3. Обобщить полученные результаты и определить их теоретическую значимость для развития научных представлений о нуклеофобии как понятии.

Изложение основного материала статьи. Нами было выдвинуто предположение, что при введении и обосновании определения «нуклеофобия» в непрерывное ядерное образование обучающихся с учетом характера и специфики атомной отрасли будут созданы предпосылки, обеспечивающие им более широкое объективное понимание деятельности в данной сфере.

Понятие «атом» было сформулировано древнегреческим философом Демокритом в V-IV веках до нашей эры [2, С. 9]. В последствии, спустя тысячелетия после этого, учёные-физики выяснили, что атом состоит из более мелких элементарных частиц, а именно – ядра (состоящего из протонов и нейтронов) и электронов, однако до сегодняшнего дня продолжаются исследования и появляются различные теории по поводу его строения.

Развитие человеческого общества всегда было тесно связано с научными исследованиями и технологическим

прогрессом. В связи с этим возрастает и множество заблуждений, страхов и даже фобий перед новыми достижениями в науке. Некоторые вопросы связанные с изучением и использованием теоретических и практических аспектов радиационного материаловедения, ядерной физики и атомной энергетики, радиационной безопасности, радиохимии, радиобиологии и других специальных дисциплин, необходимых для приобретения компетенций для работы с ядерными материалами и оборудованием, исследования ядерных реакций, радиоактивного распада, интеракции с частицами и различными свойствами атомных ядер и др. представлены в работах А.Н. Дронишинец, А.В. Лобова, Ф.А. Козлова, В.И. Бойко, В.А. Руденко, В.Н. Абрамовой. Изучение вопросов в этих областях знаний приобретают особую актуальность в сфере ядерного образования.

Нуклеофобия, или как её ещё можно представить атомофобия – субъективный страх человека перед информацией об атомной энергетике. Такого рода не совсем объективное понимание выражается в особых состояниях, которые часто создают психоэмоциональные нарушения у человека и проявляются в виде нервозности, тревожности, что в последствии может приводить и к появлению психосоматических заболеваний и расстройств.

При получении информации о ядерных реакциях, радиации и процессах происходящих на субатомном уровне и их искажении на уровне когнитивных процессов у обучающегося возникает беспокойство, что и вызывает вышеперечисленные проблемы в состоянии их здоровья. Подобные состояния имеют тенденцию к появлению фрустрации, закреплению тревоги и беспокойства.

Обучающийся в таком состоянии трудно воспринимает информацию, зацикливается на незначительных сложностях, у него снижается качество восприятия образовательного процесса в целом.

Важно понимать, что нуклеофобия не является официальным диагнозом, однако она может доставить человеку целый ряд проблем и оказывать влияние на качество его жизни. Появление нуклеофобии напрямую связано с малым объёмом специальной информации или непроверенной и недостоверной информацией из ненадежных источников.

Непрерывный образовательный процесс включает в себя программу профилактических мер различной направленности для обеспечения обучающихся полезной информацией в представленной области знаний и включением ее в структуру практико-ориентированной деятельности студентов при подготовке к будущей профессии. В связи с чем профессиональная подготовка специалистов атомной отрасли в ядерном образовательном процессе нацелена на последовательное изменение упрощённых представлений об атомной отрасли на системную структуру знаний по различным специальным дисциплинам на основе междисциплинарного подхода.

Наше исследование опирается на системный, деятельностный, междисциплинарный, компетентностный, интегративный подходы. Основная цель использования системного метода: описать компоненты системы, их свойства, связи и взаимодействия между ними. Деятельностный – позволяет исследовать формирование объективных знаний о безопасности в атомной отрасли у обучающихся не только в контексте структурных составляющих, но и функциональных отношений и взаимодействий. Интегративный, аксиологический и компетентностный подходы обеспечивают комплексное формирование всех составляющих понимания обучающимися дефиниции – нуклеофобия. Междисциплинарный подход направлен на применение когнитивных знаний из различных областей.

При изучении дисциплины «Безопасность жизнедеятельность» (далее по тексту – БЖД) особое внимание уделяется основному понятию «опасность», так как отношение людей к той или иной угрозе определяется тем, насколько хорошо она им знакома. К примеру, имеется ли у них практический опыт и теоретические знания подобных ситуаций, связанных с риском и неопределенностью, которые пугают и создают предпосылки к возникновению не объективного страха и мнимого опасения. Однако, когда у обучающегося есть информация или известный ему практический опыт, «опасность» перестает вызывать страх. В связи с чем в образовательном процессе решаются вопросы связанные с получением обучающимися необходимой научно-практической информации для умения самостоятельно обеспечить себя через осознанное восприятие системой мер информационно-психологической защиты от неадекватной, порой психотравмирующей информации, например, обьективная передача информации по вопросам связанным с изучением и отработкой моделей поведения в условия чрезвычайных ситуаций техногенного характера, в частности, радиационной аварий.

В этом процессе особое место занимает необходимость внимательного отношения преподавателя к особенностям индивидуально-личностного восприятия обучающимся подобной информации и технологиям, развивающим у обучающихся критическое мышление. Учебно-воспитательный процесс часто охватывает образовательные ситуации, обладающие значительной степенью неопределённости, а это заставляет обучающегося «включать» механизмы саморазвития, саморефлексии и обьективность в оценке получаемой информации и практического опыта.

Изучение дисциплин БЖД и «Техносферная безопасность» помогает решать различные проблемы, с которыми студенту придется столкнуться как в будущей профессиональной сфере, так и в обычной жизни [4, С. 137].

Используя средства и методы физической культуры таких дисциплин как «Физическая культура и спорт», «Прикладная физическая культура и спорт», можно подбирать для обучающихся различные практики на изменение дыхательного ритма при снятии нервного напряжения, тревоги, упражнения для концентрации внимания и др. [7, С. 294-295].

Все это открывает возможности лучше воспринимать информацию, умело использовать свои внутренние ресурсы для обеспечения эффективного психофизиологического состояния.

При изучении дисциплины «Экология» важно определить и обосновать условия формирования экологической культуры, безопасного и здорового образа жизни студентов через проектную деятельность [3, С. 70]. Помимо экологических проблем (отходы, загрязнение воды, почвы и др.) в исследовательскую практику необходимо включать изучение вопросов, связанных с проблемами энергетики, в частности атомной (радиационная безопасность, радиоактивные отходы и их утилизация), чрезвычайные и экстремальные ситуации, связанные с ядерной отраслью.

Рассмотрим причины, на основании которых у обучающихся создаются предпосылки к возникновению нуклеофобии и проведём их анализ.

1. Излишняя тревожность. Данная причина может послужить основой для формирования различного рада страхов и фобий. Например, обучающийся с повышенным уровнем тревожности, находящийся в состоянии беспокойства склонен к более острой реакции на различные ситуации и объекты ядерной отрасли.

2. Недостаточная научная осведомлённость. В условиях нехватки объективной информации в области атомной энергетики и процессов с ней связанных, отсутствие знаний у обучающихся могут заполнятся эмоциональными домыслами и надуманными страхами. Недопонимание и дефицит необходимого объёма достоверной информации ведет к переоценке рисков и закреплению иррациональных убеждений.

3. Получение недостоверной информации. Данная причина связана с расширением глобального информационного пространства и развитием общества в целом. На современного человека оказывают существенное влияние средства массовой информации, интернет, различная литература, телевидение и окружающий его социально-культурный контент, благодаря чему у него может сформироваться порой неправильное понимание действительности относящейся к отрасли и происходящим в ней процессам. Непроверенные факты и не верные сведения могут породить множество сомнений, страхов

и в результате даже панику, что создает необходимость рационального обеспечения образовательного пространства обучающегося достоверной и не противоречащей информацией.

4. Исторические события и сопряженные с ними фобии. Наличие других фобий делает обучающегося более уязвимым и может повысить риск развития новых страхов. Протекание нуклеофобии возможно в совокупности с радиофобией, атомозофобией, нуклеомитуфобией и т.д.

Важно также упомянуть об информации о ядерных катастрофах и авариях (Уиндскейл (1957 г., Великобритания), Кыштымская трагедия под Челябинском (1957 г., СССР), взрыв на Чернобыльской АЭС (1986 г., СССР), авария на АЭС Фукусима-1 (2010 г., Япония)) и их влияние на объективное восприятие обучающимися подобных фактов [1, С. 18].

Любой человек, даже не будучи свидетелем данных событий, может испытать сенсорную перегрузку от документальных и историчеких фильмов, фотографий, свидетельств очевидцев, исторических фильмов, мероприятий, посвященных памяти жертв подобных трагедий, графиков и карт с распространением и охватом радиацией прилегающих к этим зонам областей, а звуки сирен могут стать триггерами и вызвать сильный эмоциональный отклик.

Сегодня не вызывает сомнения, что изучение подобных аварий, получение достоверной информации о них с точки зрения радиационного воздействия – является основой понимания человеком объективной реальности.

Однако, мировой опыт изучения последствий радиационных катастроф показывает, что тяжесть произошедших событий определяется не столько серьёзностью физических повреждений, сколько психическими и социальными проблемами, возникшими в следствии них в обществе [6, С. 5].

Понятие «нуклеофобия» представляет собой интегральную характеристику и включает в себя совокупность необоснованных опасений, возникающих у обучающихся на основании следующих причин: низкая адаптация к стрессовым ситуациям; слабая ситуационная осведомлённость; недостоверная или непроверенная информация об исторических событиях, связанных с катастрофами на ядерных объектах.

Степени выраженности и задачи по нивелированию нуклеофобии варьируются между собой и претерпевают коррекцию в процессе ядерного образования, в связи в этим создаются предпосылки для их видоизменения в сторону степени «невыраженности». Осознанный подход к изучению научно-обоснованной информации в сочетании с методами психофизической регуляции позволяют сформировать адекватное восприятие реальных рисков и возможностей атомных и ядерных технологий.

Классификация степени выраженности нуклефобии у обучающихся представлена в Таблице 1.

Таблица 1

Степени выраженности нуклеофобии

Степень выраженности	Восприятие информации	Психофизиологическое состояние обучающегося	Когнитивные процессы (мышление)
1	2	3	4
Невыраженная	Спокойное восприятие информации на соответствующие темы	Психофизиологическое состояние в пределах нормы	Отсутствие негативных мыслей и убеждений, критичное и рациональное мышление
Маловыраженная	Наличие лёгкого дискомфорта, страха или тревоги	Лёгкие физиологические симптомы – учащённое сердцебиение, повышенная потливость и т.д.	Появление навязчивых мыслеобразов, но сохранена способность к их адекватной оценке
Средневыраженная	Избегание информации на соответствующие темы. Не качественная её когнитивная обработка в связи с эмоциональной нагрузкой	Физиологические симптомы проявляются более интенсивно, обычно кратковременные и не приводящие к серьёзным медицинским проблемам связанным с состоянием здоровьем человека	Наличие страха, не достигающего уровня паники, снижение концентрации внимания и восприятия информации
Тяжеловыроженная	Полное избегание или искажённое восприятие информации	Нарушение дыхания, повышенное или пониженное артериальное давление, тремор, мышечные подёргивания и др.	Трудности с контролем и избегание источника страха, мышление подчинено фобии (туннельное мышление)
Сверхвыраженная	Любая. даже косвенно представленная информация приводит к появлению сильного дискомфорта, может появиться синдром информационной усталости	Нарушение социального функционирования и появление симптомов, вызванных дисфункцией вегетативной нервной системы, высокий уровень тревоги, депрессия	Появление панических атак и чувства безысходности

Теоретическая значимость исследования состоит в раскрытии сущностной характеристики такого понятия как «нуклеофобия», выявлении научных представлений ее формирования, а это создает теоретические предпосылки для дальнейшего изучения представленного нами понятия в педагогике и охватывает достижения различных наук, в том числе психологии, медицины, физической культуры и спорта, безопасности жизнедеятельности, радиоэкологии и др.

Выводы. Полученные данные в результате представленной авторами работы данные позволяют сделать вывод о том, что дефиниция «нуклеофобия» представляет интерес у научного сообщества. Дальнейшее исследование может быть направлено на разработку современных подходов для обеспечения осознания обучающимися вопросов, связанных с нуклеофобией, а также изучение методов преобразования поверхностных представлений об атомной отрасли в фреймовую систему знаний.

Литература:

1. Глазко, В.И. Популяционно-биосоциальные последствия Хиросимы, Нагасаки, Чернобыля, Фукусимы и других катострофов / В.И. Глазко, Т.Т. Глазко // Вестник Раен. – 2016. – № 2. – С. 17-25

2. Глесстон, С. Атом. Атомное ядро. Атомная энергия / С. Глестон; пер. с англ. М.Н. Флеровой; под ред.

Л.А. Арцымовича. – Москва: Изд-во иностр. лит., 1961. – 648 с.
3. Дружинская, О.И. Применение проектного подхода при реализации образовательного курса «Экология и безопасность жизнедеятельности» / О.И. Дружинская // Непрерывное экологическое образование: проблемы, опыт, перспективы: материалы IV Всероссийской научно-практической конференции (2-3 ноября 2021 г.) – Томск: Интегральный переплет, 2021. – С. 69-70
4. Дружинская, О.И. Применение технологии развития критического мышления при реализации образовательного курса «Безопасность жизнедеятельности» / О.И. Дружинская // Актуальные проблемы и пути развития энергетики, техники и технологий : Сборник трудов VIII Международной научно-практической конференции, Балаково, 20 апреля 2022 года. – Национальный исследовательский ядерный университет «МИФИ». – Балаково: Национальный исследовательский ядерный университет МИФИ, Балаковский инженерно-технологический институт, 2022. – Т. 2. – С. 134-141. – EDN DRLBIB
5. Пархаева, О.В. Комплексное сопровождение физика-ядерщика в условиях непрерывного ядерного образования / О.В. Пархаева, Е.Н. Пискунова, М.Д. Хитова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-1. – С. 309-313
6. Прох, В.Э. Информационно-психологическая безопасность населения территорий с объектами ядерной энергии: учебное пособие / В.Э. Прох, В.Ю. Рыбников, Т.А. Марченко, Т.Б. Мельницкая – Дубна: Междунар. ун-т природы, общества и человека «Дубна», 2009. – 92 с.
7. Хитова, М.Д. Профессионально-личностное становление будущих специалистов атомной отрасли / М.Д. Хитова, О.В. Пархаева, Ш.Р. Юсупов, // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 84-2. – С. 291-297

Педагогика

УДК 378.2
кандидат педагогических наук Петрачков Константин Владимирович
Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования
«Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии РФ» (г. Санкт-Петербург);
доктор педагогических наук, профессор Федосеева Ирина Александровна
Федеральное государственное казенное военное образовательное учреждение высшего образования
«Военная ордена Жукова академия войск национальной гвардии РФ» (г. Санкт-Петербург)

ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЕННО-МУЗЫКАЛЬНЫХ КОЛЛЕКТИВОВ РОСГВАРДИИ КАК ЗНАЧИМАЯ ЦЕННОСТЬ В ВОСПИТАНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ

Аннотация. В статье освещается актуальность служебно-творческой деятельности военно-музыкальных коллективов Росгвардии. Обоснована значимость и определена содержательная ценность концертной деятельности творческих коллективов войск в воспитании военнослужащих. Музыкальные произведения выступают в качестве определяющих ориентиров формирования и воспитания личности. Происходит это в процессе индивидуальной оценки и непосредственного восприятия музыки человеком, что позволяет акцентировать внимание на внутренней мотивации личности, самостоятельно и сознательно определяющей смысловые ориентиры и личностные ценности. Ценности представлены в последовательном формировании идеологических и смысловых установок через внутреннее и осознанное восприятие музыкальных произведений. Обоснованы важность, востребованность и значимость практической деятельности военно-музыкальных коллективов Росгвардии, их идейно-смысловая направленность. Подробно раскрывается творческий потенциал и профессиональные возможности военно-музыкальных коллективов войск. Обоснована важность концертной деятельности музыкальных коллективов войск при выполнении ими оперативно-служебных задач в районе проведения СВО. Раскрываются особенности организации концертной деятельности в современных условиях, уточняется роль военно-музыкальных коллективов в реализации социально значимых общественных проектов. Подчеркивается важность публичного участия музыкальных коллективов, обосновывается их роль в повышении престижа и авторитета войск в обществе и в патриотическом воспитании граждан.
Ключевые слова: воспитание, личность, ценность, военно-музыкальные коллективы, эмоциональное воздействие, музыкальное искусство, художественно-творческая деятельность, концертная деятельность, военные оркестры, специальная военная операция.
Annotation. The article highlights the relevance of the service and creative activities of the military musical groups of the Russian Guard. The significance of the concert activity of creative groups of troops in the education of military personnel is substantiated and the meaningful value of the concert activity is determined. Musical compositions act as defining guidelines for the formation and upbringing of a personality. This happens in the process of individual assessment and direct perception of music by a person, which allows us to focus on the internal motivation of the individual, who independently and consciously determines semantic guidelines and personal values. Values are represented in the consistent formation of ideological and semantic attitudes through the internal and conscious perception of musical works. The importance, relevance and significance of the practical activities of the military musical groups of the Russian Guard, their ideological and semantic orientation are substantiated. The creative potential and professional capabilities of the military musical groups of the troops are revealed in detail. The importance of the concert activities of the musical groups of the troops in the performance of their operational and service tasks in the area of their military operations is substantiated. The article reveals the specifics of the organization of concert activities in modern conditions, clarifies the role of military musical groups in the implementation of socially significant public projects. The importance of public participation of musical groups is emphasized, their role in increasing the prestige and authority of troops in society and in the patriotic education of citizens is substantiated.
Key words: education, personality, value, military musical groups, emotional impact, musical art, artistic and creative activities, concert activities, military orchestras, special military operation.

«Россия имеет в союзниках не только
армию и флот, но и литературу, кинематограф и музыку»
Президент Российской Федерации В.В. Путин

Введение. Происходящие события вокруг СВО и зоне её проведения серьезно встряхнули российское общество, обнажив все имеющиеся и накопившиеся внутренние проблемы в области воспитания. Все это происходит на фоне сложной геополитической ситуации в мире, характеризующейся нестабильностью и крайней степени неустойчивости российского общества. Поэтому, в контексте современных геополитических реалий и задач, особую актуальность приобретает

формирование у граждан активной гражданской позиции и осознанной приверженности интересам Отечества.

Одним из вопросов, который стоит на повестке дня – это проблема воспитания современной молодежи, которая должна стать национальной задачей всего российского общества. Сегодня формируется новое поколение, которое скоро начнет определять наше будущее: это должны быть люди, ориентированные на созидание и процветание России, сохранение суверенитета и укрепление обороноспособности страны, признающие духовные и семейные ценности, сохраняющие нашу идентичность и нас как нацию.

Изложение основного материала статьи. Одним из инструментов воздействия на процесс воспитания является музыкальное искусство. Музыка и творчество способны впечатлить, эмоционально повлиять на сознание личности и сформировать у неё глубокие, внутренние и идейные убеждения. Через музыкально-художественный репертуар и его идейно-смысловое наполнение можно успешно развить чувство сопричастности к подвигу предков, прочувствовать атмосферу прошлого, настоящего, понять мотивы и ценности героев, осознанно сформировать стремление и внутреннюю готовность к самопожертвованию во имя Родины.

В.А. Сухомлинский придавал огромное значение музыкальному искусству в воспитании и развитии человека. Он рассматривал музыку не сколько с позиции искусства, а именно как мощный инструмент воздействия на личность, способный формировать нравственность, развивать интеллект и эмоциональную сферу [14].

Отметим, что музыка, будучи «искусством интонируемого смысла» (по Б.В. Асафьеву), и выражая мысли и эмоции человека в слышимой форме, служит средством общения людей и воздействия на их психику, в ней отражаются чувства, настроения, мысли человека [4]. Музыка способна положительно преображать действительность, делая ее более позитивной, с мобилизующим потенциалом для личности.

Музыкальные произведения являются уникальным «инструментом», обладающим колоссальным ресурсом, обширным арсеналом знаково-смысловых средств, которые демонстрируют колоссальный эффект воздействия на слушателя. В качестве ярких примеров такого мобилизующего, эмоционального воздействия можно привести «Священную войну» композитора А. Александрова, звучащие в ней бессмертные слова «Вставай страна огромная», яркие и незабываемые темы «Ленинградской симфонии» композитора Д. Шостаковича.

Важнейшим направлением воспитания военнослужащих является разъяснение смысла и содержания такого важнейшего элемента национально-государственной символики как Государственного Гимна. Использование главного музыкального символа государственности позитивно влияет на направления воспитания – честь, долг и воинский дух, как основы воинского воспитания, связанного со служением [16].

Главной идеологической задачей музыкальных подразделений войск является художественное отображение ценностно-смысловых ориентиров, необходимых для воспитания личности. Направляющим вектором такого внутреннего становления личности является профессиональная деятельность музыкальных коллективов Росгвардии, которая осуществляется через воздействие на чувственно-эмоциональную сферу личности.

Отметим, что во все времена в войсках правопорядка существовала практика формирования концертных фронтовых бригад из военно-музыкальных коллективов. Существенное влияние на моральный дух военнослужащих войск НКВД оказывали песни военных лет [5, С. 42]. Так, например, Ансамбль песни и пляски НКВД в годы ВОВ дал 1711 концертных выступлений для войск НКВД [2; 9]. Также нельзя не вспомнить имена таких выдающихся артистов как Клавдия Шульженко, Лидия Русланова и концертные выступления ряда других именитых артистов Советского Союза [7].

Говоря о служебно-творческой деятельности военных оркестров, отметим, что их выступления адресовались не только бойцам Красной Армии, но и жителям освобожденных от врага территорий. Военные оркестры Отдельной дивизии войск НКВД выступали на фронтах ВОВ, в военных госпиталях и на передовой уже с первых дней. Ярким подтверждением этому является марш «Прощание Славянки» военного дирижера В. Агапкина, под который уходили эшелоны войск из Красной площади и с Белорусского вокзала прямо на фронт [11].

Стоит отметить, что сам композитор Василий Агапкин понимал практическую значимость воспитания в среде военного оркестра: набирая воспитанников из числа беспризорников и сирот, он обучал их игре на духовых инструментах, пополняя резерв и кадровый состав военных оркестров войск НКВД [10].

Музыканты военных оркестров войск НКВД, кроме обеспечения воинских ритуалов и осуществляемой концертной деятельности мужественно сражались в боях на передовой. Так, к примеру, военный оркестр 21-ой стрелковой дивизии НКВД защищал южные подступы к Ленинграду, весь без исключения личный состав 10-ой стрелковой дивизии НКВД удерживал оборонительные позиции в Сталинграде.

Анализируя военно-исторические хроники, отметим и концертную деятельность военно-музыкальных коллективов войск правопорядка в разные годы: это служебные командировки концертных бригад внутренних войск МВД СССР в горячие точки Афганистана, выступления военных музыкантов в период первой и второй чеченских кампаний.

Сегодня руководство Росгвардии уделяет большое внимание бойцам на передовой, организовывая концертные выступления военно-музыкальных коллективов в зоне проведения СВО, где военные музыканты выступают по своему воинскому долгу и служению не только для военнослужащих, но и для мирных жителей новых регионов Российской Федерации.

В рамках исследования необходимо рассмотреть содержание такого термина как «ценность». Категория «ценность» носит междисциплинарный характер и множественность толкований (В.А. Караковский, В. Мудрик, В. Сластенин, А.М. Егорычев, А.К. Быков, Н.Е. Щуркова, Е.В. Бондаревская и др.) [3]. Так, И.И. Кравченко заключает, что ценности не только объективны, но и субъективны, поскольку их восприятие субъективно и по сути своей индивидуально [8, С. 5]. А.К. Абишев подчеркивал субъективную природу формирования личностных ценностей [1, С. 141].

С понятием «ценности» близки по смысловому значению «ценностные ориентации» как «к мере жизнестойкости человека». В трудах ученых педагогов О.Г. Дробницкого, В.П. Тугаринова, А.А. Утюганова, ценности, сформированные в ходе жизнедеятельности социальных групп и общностей, входят в структуру личности в виде ценностных ориентаций [15]. Ценностные ориентации представляют собой «особые, фиксированные качества личности, которые могут выступать в качестве определенных побуждающих стимулов для достижений поставленных целей» [17, С. 534]

Наибольший интерес для нашего исследования с точки зрения эмоционального воздействия и субъективного переживания представляется утверждение Г.П. Выжлецова о том, что ценности «субъективно осознаются и переживаются в качестве ценностных категорий, норм, целей и идеалов, которые, в свою очередь, через сознание и духовно-эмоциональное состояние людей оказывают воздействие» [6, С. 5].

По мнению М.С. Яницкого, особенности и закономерности формирования системы ценностных ориентаций личности обусловливаются степенью развития эмоционально-волевой сферы [19]. Таким образом, ценность предстаёт и значимостью, и идеалом, и нормой, и объектом всякого интереса. Сам процесс приобщения к социальным ценностям обусловлен культурными традициями, принятыми в обществе и реализуется посредством воспитания [18, С. 295].

Нормативно-правовыми актами Росгвардии закреплены основные и ключевые моменты содержания служебной и

художественно-творческой деятельности военно-музыкальных коллективов. Так, в Приказе Росгвардии от 17 мая 2017 г. №142 «Об утверждении правил организации служебной деятельности военно-оркестровых служб и военных оркестров войск национальной гвардии РФ» сказано, что «военные оркестры являются профессиональными творческими коллективами и призваны содействовать духовному и культурному развитию личного состава войск национальной гвардии РФ» [12].

Также регламентировано, что основными задачами служебно-творческой деятельности военных оркестров является: «содействие духовному и культурному развитию личного состава войск национальной гвардии, воспитание средствами музыкального искусства у личного состава войск патриотизма, любви и уважения к Отечеству, высоких боевых и морально-политических и психологических качеств». Весьма важными являются закрепленные в нормативно-правовом акте требования о реализации публичных концертных выступлений в целях повышения авторитета и престижа войск национальной гвардии РФ [12].

В Инструкции об организации деятельности ансамблей песни и пляски войск национальной гвардии Российской Федерации изложены схожие с военными оркестрами служебно-творческие задачи и функциональное назначение, заключающееся в «популяризации лучших образцов музыкального искусства, отображающих многовековые духовно-нравственные устои народов России, воинские и служебные традиции, воспитывающие патриотизм и верность присяге» [13].

Художественно-творческая деятельность военно-музыкальных коллективов Росгвардии успешно применяется: в организации военно-политической работы в войсках (реализация культурно-досугового направления); в реализации концертной деятельности и в музыкальном обеспечении задач повседневной деятельности войск; в реализации концертной деятельности непосредственно в зоне проведения СВО, в боевых условиях; в формировании положительного образа и имиджа войск национальной гвардии в обществе; в реализации общественно-значимых мероприятиях социальной направленности, в музыкальном сопровождении гуманитарно-волонтерских проектов; во взаимодействии с различными социальными учреждениями в целях проведения ведомственных, благотворительных акций войск и реализации мероприятий по патриотическому воспитанию.

Выводы. Через музыкальное исполнительство творческие коллективы войск доносят до слушателя идейно-смысловые ценности, воздействуя на сознание, поведение, формируя ценностные установки личности, которые выступают в качестве фундаментальной основы воспитания. Музыка демонстрирует мощный эффект, побуждая через эмоциональное воздействие к психологической готовности личности к проявлению сознательности, самопожертвования и героизма.

Сегодня концертная деятельность военно-музыкальных коллективов войск осуществляется в беспрецедентных условиях в зоне СВО. В боевой обстановке творчество военных музыкантов вселяет надежду, укрепляет веру, напоминает воинам о том, что есть и будет жизнь без войны, завершение которой ознаменуется нашей общей Победой!

Литература:

1. Абишев, А.К. О понятии «ценность» / А.К. Абишев // Вопросы философии. – 2002. – № 3. – С. 139-146
2. Академический ордена «За заслуги в культуре и искусстве» Ансамбль песни и пляски войск национальной гвардии Российской Федерации: официальный сайт. – Москва, 2025. – URL: https://redguardchoir.com/ (дата обращения: 03.11.2025)
3. Аль-Янаи, Е.К. Сущность и генезис понятий «ценность», «ценностные ориентации», «ценностное отношение» в педагогике / Е.К. Аль-Янаи // Мир науки. Педагогика и психология. – 2020. – Т. 8. – № 4. – С. 1-10
4. Асафьев, Б.В. Музыкальная форма как процесс / Б.В. Асафьев. – Ленинград: Музыка, 1971. – 376 с.
5. Бутов, С.В. О необходимости преемственности опыта в воспитании патриотизма в войсках НКВД СССР в годы Великой Отечественной войны / С.В. Бутов // Яковлевские чтения: материалы Межведомственной научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 20-21 марта 2024 года. – Новосибирск: Новосибирский военный институт им. генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2024. – С. 40-44
6. Выжлецов, Г.П. Аксиология культуры / Г.П. Выжлецов. – Санкт-Петербург: Изд-во Санкт-Петербургского государственного университета, 1996. – 148 с.
7. Карпов, В.А. Жестокий романс Лидии Руслановой / В.А. Карпов // Культура провинции: сайт. – 2019. – URL: https://culture-province.ru/rubriki/number-2-5/zhestokij-romans-lidii-ruslanovoj (дата обращения: 03.11.2025)
8. Кравченко, И.И. Политические и другие социальные ценности / И.И. Кравченко // Вопросы философии. – 2005. – № 2. – С. 3-16
9. Новожилов, В.Ю. Песня сильнее выстрела / В.Ю. Новожилов // Литературная газета: сайт. – 2023. – URL: https://lgz.ru/article/pesnya-silnee-vystrela/ (дата обращения: 01.11.2025)
10. Петрачков, К.В. Военные оркестры в патриотическом воспитании кадетских образовательных учреждений Росгвардии / К.В. Петрачков, Н.Г. Тагильцева // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки. – 2019. – № 2(48). – С. 302-310
11. Позднякова, М.В. Он всё сказал без слов. Как автор марша «Прощание славянки» вошел в историю / М.В. Позднякова // Аргументы и факты: сайт. – 2014. – URL: https://aif.ru/society/people/1149812 (дата обращения: 05.11.2025)
12. Об утверждении правил организации служебной деятельности военно-оркестровых служб и военных оркестров войск национальной гвардии Российской Федерации: Приказ Росгвардии от 17 мая 2018 г. № 142 (в ред. Приказа Росгвардии от 12 окт. 2021 г. № 367). – URL: https://docs.cntd.ru/document/556382643 (дата обращения: 05.11.2025)
13. Об организации деятельности ансамблей песни и пляски войск национальной гвардии Российской Федерации: Приказ Росгвардии от 31 мая 2018 г. № 192 (в ред. Приказа Росгвардии от 12 окт. 2021 г. № 367). – URL: https://docs.cntd.ru/document/556382670 (дата обращения: 05.11.2025)
14. Русских, А.Г. Особенности педагогической системы воспитания В.А. Сухомлинского / А.Г. Русских // Педагогическое искусство. – 2019. – № 2. – С. 127-131
15. Утюганов, А.А. Система ценностно-смысловых ориентаций у курсантов военных институтов войск национальной гвардии Российской Федерации / А.А. Утюганов, А.В. Кравец, Л.В. Фролова // Направления и перспективы развития образования в военных институтах войск национальной гвардии Российской Федерации: сборник научных статей XII Межвузовской научно-практической конференции с международным участием, Новосибирск, 19 ноября 2020 года. Том Часть 1. – Новосибирск: Новосибирский военный институт имени генерала армии И.К. Яковлева войск национальной гвардии Российской Федерации, 2020. – С. 199-203
16. О Государственном гимне Российской Федерации: Федеральный конституционный закон от 25 декабря 2000 г. № 3-ФКЗ (ред. от 20 декабря 2017 г.). – URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_29673/ (дата обращения: 01.11.2025)
17. Федосеева, И.А. Роль российского государства в становлении и развитии социального воспитания / И.А. Федосеева // Социальная политика и социология. – 2012. – № 8(86). – С. 117-124
18. Харченко, Л.Н. Понятие «Ценность» в отечественной научной литературе: к постановке проблемы / Л.Н. Харченко, О.В. Березовская // Вестник ИрГТУ. – 2013. – № 5(76). – С. 294-299

19. Яницкий, М.С. Ценностные ориентации личности как динамическая система / М.С. Яницкий. – Кемерово: Кузбассвузиздат, 2000. – 98 с.

УДК 378

директор, кандидат педагогических наук, доцент Петровский Александр Михайлович
Дзержинский политехнический институт (филиал)
Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород);
преподаватель Диденко Алена Рудольфовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат экономических наук, доцент Орлова Анна Ильинична
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ

Аннотация. В современном мире прослеживается тенденция активного перехода образовательного процесса от традиционных средств обучения к практико-ориентированным, одним из которых выступает проектное обучение. Работодатели заинтересованы в специалистах, способных работать в команде, проявлять свой творческий потенциал, инициативу, оперативно решать ответственные задачи и принимать решения. Проектное обучение позволяет формировать у обучающихся профессиональные компетенции, поскольку погружает участников образовательного процесса в условия будущей профессиональной деятельности, где им предстоит применять все имеющиеся знания и навыки. Проектное обучение рассматривается как перспективное средство формирования профессиональных компетенций, предоставляющее возможности для преодоления разрыва между теоретической подготовкой будущих специалистов и практическими требованиями рынка труда. В рамках проектного обучения участники выполняют поставленные задачи, способствующие решению актуальных проблем конкретного профессионального направления. Проектное обучение представляет собой эффективный инструмент, способствующий не только усвоению знаний, но и применению их в практической деятельности, развивая при этом профессиональные компетенции и адаптируясь к условиям профессиональной среды. Для достижения наилучших результатов необходимо обеспечивать максимально благоприятные условия, учитываю не только конечный продукт, но и сам процесс деятельности. Благодаря проектному обучению у студентов развиваются навыки самостоятельной работы, повышается мотивация к обучению, совершенствуется творческий потенциал. В ходе проектного обучения происходит самореализация личности, поскольку данный процесс позволяет реализовывать свои идеи и проекты, внедрять самые необычные решения. Главным результатом проектного обучения становится высокая конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

Ключевые слова: творческий потенциал, проектная деятельность, инициатива, креативность, профессиональная среда.

Annotation. In the modern world, there is a tendency for the active transition of the educational process from traditional learning tools to practice-oriented ones, one of which is project-based learning. Employers are interested in specialists who are able to work in a team, show their creativity, initiative, promptly solve responsible tasks and make decisions. Project-based learning allows students to develop professional competencies, as it immerses participants in the educational process in the conditions of future professional activity, where they will have to apply all available knowledge and skills. Project-based training is considered as a promising means of forming professional competencies, providing opportunities to bridge the gap between the theoretical training of future specialists and the practical requirements of the labor market. Within the framework of project-based training, participants perform assigned tasks that contribute to solving urgent problems of a particular professional field. Project-based learning is an effective tool that promotes not only the assimilation of knowledge, but also their application in practice, while developing professional competencies and adapting to the conditions of the professional environment. To achieve the best results, it is necessary to ensure the most favorable conditions, taking into account not only the final product, but also the process of activity itself. Through project-based learning, students develop independent work skills, increase motivation to learn, and improve their creative potential. In the course of project-based learning, a person's self-realization occurs, since this process allows them to realize their ideas and projects, and implement the most unusual solutions. The main result of project-based learning is high competitiveness and demand in the labor market.

Key words: creative potential, project activity, initiative, creativity, professional environment.

Введение. В современном мире прослеживается тенденция активного перехода образовательного процесса от традиционных средств обучения к практико-ориентированным, одним из которых выступает проектное обучение. Работодатели заинтересованы в специалистах, способных работать в команде, проявлять свой творческий потенциал, инициативу, оперативно решать ответственные задачи и принимать решения, а также быстро ориентироваться в меняющихся условиях [8]. Проектное обучение позволяет формировать у обучающихся профессиональные компетенции, поскольку погружает участников образовательного процесса в условия будущей профессиональной деятельности, где им предстоит применять все имеющиеся знания и навыки. В процессе проектного обучения студенты сталкиваются с наиболее востребованными задачами, решение которых позволяет развивать критическое мышление, креативность и аналитические способности [5].

В современной системе высшего образования важно применять проектное обучение для подготовки специалистов, способных качественно решать профессиональные задачи, выстраивать коммуникацию, работать в условиях технологической среды. Проектное обучение рассматривается как перспективное средство формирования профессиональных компетенций, предоставляющее возможности для преодоления разрыва между теоретической подготовкой будущих специалистов и практическими требованиями рынка труда [6]. В рамках проектного обучения участники выполняют поставленные задачи, способствующие решению актуальных проблем конкретного профессионального направления.

Для проектного обучения свойственно сочетание проектной и исследовательской деятельности. При этом стоит понимать, что они обладают своими специфическими чертами, которые связаны с целевым компонентом и запланированными результатами. Основное назначение проектной деятельности сводится к реализации конкретной концепции – ведущего замысла проекта. Данная концепция предполагает наличие определенных действий и сочетает

совокупность взглядов, идей и мыслей, связанных между собой [3]. Исследовательская деятельность непосредственно связана с интеллектуальными проявлениями, её основная цель состоит в получении новых знаний, осознании сущности отдельных процессов и явлений, открытии новых понятий. По результатам исследовательской деятельности студент получает комплекс новых идей, знаний, которые лягут в основу его научных открытий. В виде результата проектной деятельности выступают продукты, услуги, а также сформированные профессиональные компетенции будущих специалистов.

Изложение основного материала статьи. Проектное обучение становится предметом изучения многих современных исследователей, поскольку оно позволяет студентам самостоятельно приобретать знания и решать задачи, требующие интеграции межпредметных знаний. Благодаря проектному обучению становится возможным замотивировать обучающихся на активизацию познавательной деятельности, а также отработку практических навыков. Студенты рассматривают проект как возможность максимально проявить свой личностный и творческий потенциал, реализовать свои идеи и мысли, продемонстрировать креативность. Особенность проектного обучения состоит также в том, что его можно использовать как в индивидуальном, так и коллективном образовательном процессе.

В.А. Вишневский подчеркивает, что в рамках проектного обучения организуется образовательная среда, где студенты могут применять полученные знаний и навыки в максимально приближенных к профессиональным условиях. Проектное обучение позволяет почувствовать каждому участнику себя профессионалом в своей области. Студенты изучают учебный материал, закрепляют его на практике, отрабатывают действия, которые им предстоит выполнять в будущем. Проектное обучение используется современными педагогами как одно из средств самообразовательной деятельности, в процессе которой студенты по собственной инициативе совершенствуют свои знания [4].

Все чаще образовательные организации используют проектное обучение в качестве альтернативного способа реализации познавательной деятельности с целью усвоения учебного материала по конкретной дисциплине. Рассматриваемый способ обучения предполагает подготовку проекта, реализуемого в следующей последовательности:

– обсуждение ситуации или отбор актуальных проблем для реализации проектного обучения;

– выделение идей, позволяющих, с точки зрения участников обучения, прийти к запланированному результату и успешно решить обозначенную проблему с максимальной пользой для формирования профессиональных компетенций. Если речь идет о групповом проектировании, то участники предлагают свои мысли, детализируют идеи, аргументируют общее решение;

– анализируя предложенные идеи, формируется единое мнение по поводу действий, направленных на решение проблемы;

– выбираются средства, организуются условия, способствующие успешному достижению запланированной цели, обязательное предоставление обратной связи и делегирование обязанностей;

– непосредственно подготавливается проект. На данном этапе могут вноситься изменения;

– представление результатов проектного обучения и при необходимости его внедрение.

Как отмечают П.М. Исаева, Л.Б. Абдулвахабова, реализация проектного обучения в высшей школе может происходить по нескольким направлениям. В первую очередь, это осуществление проектной деятельности по конкретным дисциплинам, в рамках которых студенты подготавливают проекты по определенной тематике. Второе направление – междисциплинарные проекты, которые реализуются благодаря интеграции знаний из различных научных областей. Третье направление – подготовка крупных проектов в виде стартапов, разработок, которые можно внедрить за пределами образовательной организации. Авторы убеждены в том, что каждое из выделенных направлений несет в себе огромный потенциал для формирования профессиональных компетенций обучающихся. В будущем исследователи предлагают интегрировать проектное обучение с цифровыми инструментами, поскольку это направление становится наиболее востребованным в современных условиях развития общества. Применение виртуальной и дополненной реальности, элементов искусственного интеллекта, онлайн-сервисов для совместной работы позволяет по-новому взглянуть на реализацию проектного обучения. Благодаря интеграции различных форматов работы становится возможным выстраивать персонализированные траектории обучения, соответствующие интересам студентов и требованиям работодателей [7].

Н.А. Бреднева под проектным обучением понимает формат образовательного процесса, основой которого является социальное взаимодействие обучающихся в малой группе. Автор подчеркивает социальный характер проектного обучения, акцентируя внимание на сотрудничестве и интеллектуальном взаимодействии. Среди особенностей рассматриваемого обучения автор выделяет совместную творческую деятельность, коллективное решение поставленных задач, распределение обязанностей среди всех участников взаимодействия, наличие общей цели и запланированного проекта совместной деятельности. Работа над проектом предполагает изменение функций учебного материала. Теперь информация становится не просто источником знаний, а инструментом, способствующим взаимодействию и коммуникации студентов. Обсуждение содержания проекта, делегирование полномочий, стремление предложить необычную идею положительно сказывается на формировании профессиональных компетенций [2].

Также стоит выделить принципы организации проектного обучения студентов [1]:

– вариативность, проявляющаяся в возможности как индивидуальной, так и коллективной деятельности;

– личностный фактор, который состоит в возможности действовать по своим убеждениям и желаниям;

– адаптация заданий. Студентам нужно предлагать только такие задания, которые соответствуют их силам и возможностям;

– обратная связь, что помогает обучающимся осознавать свои достижения, улучшать качество работы.

С целью выявления возможностей реализации проектного обучения как средства формирования профессиональных компетенций нами был проведен опрос среди педагогов Мининского университета, Дзержинского политехнического института и Института пищевых технологий и дизайна. Числовая выборка составила 152 человека. Все участвующие в опросе преподаватели используют в своей практике проектное обучение. В опросе предстояло выяснить, каких результатов позволяет добиться проектное обучение и выделить условия, способствующие формированию профессиональных компетенций в рамках проектной деятельности.

Респонденты отмечали, что грамотное внедрение проектного обучения позволяет добиться следующих положительных результатов. Большинство педагогов (82%) отмечали, что по результатам проектного обучения студенты начинают проявлять больше самостоятельности в ходе образовательного процесса, проявлять заинтересованность в направлениях, связанных с будущей профессией. 74% участников опроса выделяли способность обосновывать и предпринимать действия, направленные на достижение поставленной цели, брать ответственность за принятые решения, оценивать риски проектной деятельности. По мнению 67% респондентов проектное обучение позволяет обучающимся оценивать свои профессиональные возможности в максимально приближенных к реальным условиях. Подготовка, организация и реализация проектов дает обучающимся представление о том, как они будут себя проявлять в тех или иных условиях, а также как будут справляться с поставленными задачами на основе имеющихся знаний. Также 60% педагогов отметили

возможность использовать различные формы взаимодействия, развитие способности налаживать коммуникацию с различными категориями участников проектной деятельности. Среди ответов преподавателей встречались: развитие коммуникативных навыков, способность оценивать собственные результаты деятельности, навыки адаптации в быстроменяющихся условиях.

Участники опроса также выделили условия реализации проектного обучения с целью формирования профессиональных компетенций. Проанализировав ответы, стало понятно, что среди условия респонденты отмечают:

– командная работа, выраженная во включении обучающихся в проектную деятельность, где каждая идея найдет свой отклик;

– свобода самовыражения, предполагающая возможность выражать свое мнение, даже если оно отличается от общепринятой точки зрения;

– открытость и толерантность. Реализация проектного обучения предполагает уважение мнения каждого участника, помощь в принятии ответственных решений;

– стимулирование мышления. Студенты получают возможность проявлять свой творческий потенциал, участвовать в обсуждениях, пользоваться неограниченным количеством источников информации;

– получение обратной связи от преподавателей.

Выводы. Проектное обучение представляет собой эффективный инструмент, способствующий не только усвоению знаний, но и применению их в практической деятельности, развивая при этом профессиональные компетенции и адаптируясь к условиям профессиональной среды. Для достижения наилучших результатов необходимо обеспечивать максимально благоприятные условия, учитываю не только конечный продукт, но и сам процесс деятельности. Благодаря проектному обучению у студентов развиваются навыки самостоятельной работы, повышается мотивация к обучению, совершенствуется творческий потенциал. В ходе проектного обучения происходит самореализация личности, поскольку данный процесс позволяет реализовывать свои идеи и проекты, внедрять самые необычные решения. Главным результатом проектного обучения становится высокая конкурентоспособность и востребованность на рынке труда.

Литература:

1. Асхадуллина, Н.Н. Проектный метод обучения в развитии softskills компетенций обучающихся / Н.Н. Асхадуллина, Т.И. Садыйков, Д.С. Локтев // Вопросы педагогики. – 2021. – № 10-2. – С. 31-36

2. Бреднева, Н.А. Особенности реализации групповой проектной деятельности студентов в вузе / Н.А. Бреднева // Образование от «А» до «Я». – 2024. – № 5. – С. 13-16

3. Булдакова, Н.Б. Формирование профессиональных компетенций студентов педагогического вуза посредством внедрения проектной деятельности в процесс обучения / Н.Б. Булдакова // Тенденции развития науки и образования. – 2022. – № 83-1. – С. 21-23

4. Вишневский, В.А. Особенности использования проектных технологий обучения в вузе / В.А. Вишневский // Мир науки, культуры, образования. – 2024. – № 5(108). – С. 247-249

5. Игнатьева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1(46). – С. 15-25. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-2

6. Ипполитова, Н.В. Значение проектной деятельности в формировании профессиональной мобильности студентов вуза / Н.В. Ипполитова, К.Н. Верховцев // Вестник педагогических наук. – 2024. – № 1. – С. 212-217

7. Исаева, П.М. Формирование профессиональных компетенций студентов в условиях внедрения проектного обучения в вузах / П.М. Исаева, Л.Б. Абдулвахабова // Экономические и гуманитарные исследования регионов. – 2025. – № 4. – С. 39-42

8. Кучмезов, Р.А. Особенности применения проектных технологий в обучении студентов колледжа / Р.А. Кучмезов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-1. – С. 146-149

9. Смирнова, С.В. Проектная технология как инструмент многомерного образования в вузе / С.В. Смирнова // Психология образования в поликультурном пространстве. – 2023. – № 4(64). – С. 131-145

Педагогика

УДК371.1

директор, кандидат педагогических наук, доцент Петровский Александр Михайлович
Дзержинский политехнический институт (филиал)
Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков Лошкарева Дарья Александровна
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород);
преподаватель кафедры иностранного языка и культуры речи Малева Елена Николаевна
Нижегородская академия МВД России (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНЧЕСКИХ ПОДКАСТОВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ

Аннотация. Современный образовательный процесс невозможно представить без использования цифровых инструментов. Будущие специалисты нуждается в использовании инновационных технологий, которые обеспечивают интерактивную коммуникацию, а также индивидуализируют образовательный процесс и способствуют профессиональной социализации. Внедрение студенческих подкастов в образовательный процесс становится одним из инновационных способов решения данных задач. Студенческие подкасты можно использовать в образовательных целях для распространения лекционных материалов среди большого количества обучающихся, также для помощи в изучении отдельных дисциплин. Одновременно с этим подкаст обеспечивает четкое структурирование контента и позволяет обучающимся отбирать наиболее актуальную информацию. Подкастинг, как деятельность по созданию и распространению подкастов, организует пространство для творчества участников, формирует необходимые компетенции будущего специалиста. При создании подкастов обучающиеся получают возможность применять теоретический материал на практике, анализировать информацию и представлять ее в более удобном формате. Студенческие подкасты способствуют также развитию критического мышления, навыков сотрудничества, улучшают ораторские способности и повышают уверенность в собственных силах. Подкасты выступают своеобразной площадкой для обмена опытом и позволяет внедрять даже самые смелые и неординарные идеи. Благодаря подкастингу в образовательной организации создается сообщество активных и вовлеченных профессионалов, развитие которых осуществляется в соответствии с вызовами современности.

Ключевые слова: вовлеченность, учебный контент, цифровые инструменты, инновационные технологии, подкастинг.

Annotation. The modern educational process cannot be imagined without the use of digital tools. Future specialists need to use innovative technologies that provide interactive communication, as well as individualize the educational process and promote professional socialization. The introduction of student podcasts into the educational process is becoming one of the innovative ways to solve these problems. Student podcasts can be used for educational purposes to distribute lecture materials to a large number of students, as well as to help them study individual disciplines. At the same time, the podcast provides clear structuring of the content and allows students to select the most relevant information. Podcasting, as an activity for the creation and distribution of podcasts, organizes a space for the creativity of participants, forms the necessary competencies of a future specialist. When creating podcasts, students have the opportunity to apply theoretical material in practice, analyze information and present it in a more convenient format. Student podcasts also contribute to the development of critical thinking, collaboration skills, improve speaking skills and increase self-confidence. Podcasts act as a kind of platform for the exchange of experience and allows you to implement even the most daring and extraordinary ideas. Thanks to podcasting, a community of active and engaged professionals is being created in an educational organization, whose development is carried out in accordance with the challenges of our time.
Key words: engagement, educational content, digital tools, innovative technologies, podcasting.

Введение. В условиях стремительных изменений на рынке труда особенно возрастает роль образовательных организаций в профессиональной социализации студентов. Вуз становится главным звеном профессионального становления будущих специалистов, определяя ориентиры и содержание карьерного пути. При этом огромную роль в своем развитии играет сам студент, поскольку принимает активное участие в приобретении практического опыта, освоении новых направлений деятельности.

Современный образовательный процесс невозможно представить без использования цифровых инструментов, поэтому нынешнее поколение студентов нуждается в использовании инновационных технологий, которые обеспечивают интерактивную коммуникацию, а также индивидуализируют образовательный процесс и способствуют профессиональной социализации. Внедрение студенческих подкастов в образовательный процесс становится одним из инновационных способов решения данных задач.

Подкасты представляют собой аудиоформат учебного материала, который обеспечивает студентам возможность получать информацию в удобном формате и в любом месте. Студенческие подкасты можно использовать в образовательных целях для распространения лекционных материалов среди большого количества обучающихся, также для помощи в изучении отдельных дисциплин. Также подкасты можно создавать в рекламных целях для популяризации образовательной организации. Одновременно с этим подкаст обеспечивает четкое структурирование контента и позволяет обучающимся отбирать наиболее актуальную информацию. Подкастинг, как деятельность по созданию и распространению подкастов, организует пространство для творчества участников, формирует необходимые компетенции будущего специалиста. Подкасты становятся мощным инструментом, способствующим интеграции теоретических знаний с практическими навыками, что результате помогает студенческой молодежи уверенно реализовывать свою профессиональную жизнь.

Изложение основного материала статьи. Благодаря внедрению подкастов в практику организации обучения становится возможным адаптировать образовательный процесс к требованиям цифровой эпохи и вовлечь обучающихся в познавательный процесс [1]. Среди целей использования студенческих подкастов стоит выделить:

– обеспечение ресурсов для предоставления обучающимся учебного материала, который можно сохранить на собственный носитель и при необходимости обращаться неограниченное количество раз [7];

– предоставление обратной связи студентам в рамках подготовки и распространения подкастов посредством онлайн-платформ [5];

– подготовка студенческих подкастов обеспечивает предоставление педагогам отчетов о проделанной работе, а также позволяет обмениваться опытом между всеми участниками взаимодействия;

– формирование у обучающихся исследовательских, аналитических навыков, способности формулировать мысли и управлять временем.

С.В. Ускова, Д.А. Казаков считают главной целью студенческих подкастов углубление теоретических знаний и формирование ключевых компетенций слушателей [9]. Как правило, данный инструмент применяется в виде вспомогательного ресурса для организации самостоятельной деятельности обучающихся. Записанная информация чаще всего четко регламентирована и предполагает освоение узких направлений науки. Авторы поднимают также вопрос о возможных преобразованиях современных подкастов, которые смогли бы сделать их более привлекательными для студенческой молодежи. Предлагается использовать элементы молодежного сленга, разговорной стилистики и академических терминов. Также необходимо обращаться к опыту блогерских подкастов с целью популяризации научных достижений [2].

О.В. Курских рассматривает студенческие подкасты как аудиопередачи, которые можно воспроизводить на любом удобном устройстве [6]. Для этого можно задействовать образовательные ресурсы, сервисы и гаджеты обучающихся. Автор также подчеркивает, что подкасты могут нести в себе разнообразный формат, в том числе разговорный, любительский или документальный. Однако чаще всего подкастом называют монолог конкретного человека на заранее определенную тему. Количество слушателей различных подкастов продолжает стремительно расти. Их преимущество в том, что слушатели могут выбрать себе подходящий по объему вариант, ставить на паузу, менять скорость, возвращаться к понравившимся моментам, записывать. Доступность студенческих подкастов делает их с каждым годом все более востребованным способом обучения. Рассматриваемый формат работы учитывает потребности обучающихся, что обеспечивает профессиональную социализацию и способствует проявлению самостоятельности в ходе обучения.

К.В. Хамидуллина предлагает вещать студенческие подкасты на радио образовательных учреждений, что позволит обучающимся стать участниками творческого процесса, способного повлиять на развитие профессиональных компетенций [10]. Осуществляя поиск интересной и актуальной информации для записи предстоящего подкаста, студент синтезирует и обменивается знаниями, обеспечивая процесс социализации внутри образовательной организации. Также студенты привносят в подкасты новые идеи, экспериментальные мысли. Современные технические возможности позволяют монтировать продукт на высоком уровне и практически не отличить от профессиональной медиаплощадки [4].

Педагогический потенциал студенческих подкастов состоит также в том, что помимо доступности, разнообразия и персонификации, они обладают элементами интерактивности. Это проявляется в возможности взаимодействия со слушателями посредством комментариев, социальных платформ, что повышает уровень вовлеченности студентов. Также слушание подкастов обогащает словарный запас обучающихся, учит концентрировать внимание [8].

Отметим, что студенческие подкасты могут предполагать и видеоформат, например обзор рабочих процессов, методик применения отдельных технологий производства. Сложность заключается в подготовке таких подкастов, которые должны быть отобраны на более профессиональном уровне.

Среди основных принципов создания студенческих подкастов выделяют:

– планирование – предполагает написание сценариев, проработку текста, репетиции и другие действия по подготовке к записи подкаста;

– краткость и динамичность – полученный продукт не должен быть длинным и содержать лишь сухие факты;

– информативность – важно дополнять подкаст важными акцентами, возможно субтитрами и ссылками в описании.

В.В. Власичева описывает алгоритм работы по созданию студенческих подкастов [3]:

1. Знакомство обучающихся с особенностями подкастинга, обсуждение уже вышедших подкастов похожей тематики.
2. Выделение основных критериев оценивания студенческих подкатов. Можно предложить оценивать тайминг, соответствие тематике, структуру, вариативность форм.
3. Отбор инструментов для записи подкаста и распространения его среди обучающихся.
4. Разделение участников на группы с четким определением сроков работы.
5. Можно предложить записать обучающимся пробный подкаст с предоставлением обратной связи от педагога.
6. Самостоятельная запись подкаста.
7. Публичное представление подкаста.
8. Обсуждение с участниками образовательного процесса по поводу наполнения и качества записанного подкаста.

С целью изучения мнения преподавателей по поводу педагогического потенциала студенческих подкастов для профессиональной социализации обучающихся нами был проведен опрос. Числовая выборка составила 133 человека. Респонденты являются педагогами Дзержинского политехнического института, Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета и Нижегородской академии МВД.

Полученные результаты позволяют прийти к выводу о том, что современные педагоги подтверждают востребованность и набирающую популярность студенческих подкастов для профессиональной социализации. Многие респонденты подчеркивали формирование профессиональной культуры в результате подготовки студенческих подкастов (87%). В процессе создания подкастов у студентов формируются ключевые компетенции (80%), среди которых управление временем, навыки сотрудничества. Все это позволяет в будущем осуществлять успешную профессиональную деятельность. Подготовка студенческих подкастов положительно сказывается на повышении уровня внутренней мотивации (73%). Студенты становятся участниками увлекательного процесса, коммуницируют и проявляют заинтересованность в совместном творчестве. Также благодаря реализации подкастинга осуществляется индивидуализация образовательного процесса (70%). Теперь обучающиеся не просто потребители готового контента, но и сами активно принимают участие в подготовке учебного материала. Также среди ответов встречались: применение теоретических знаний на практике (52%), возможность освоить материал, даже если студент не смог присутствовать на лекции (44%).

В рамках опроса предстояло также определить основные аспекты при подготовке и организации студенческих подкастов. Все респонденты демонстрировали похожие взгляды. По их мнению, необходимо четко продумать сценарий студенческого подкаста, прописать каждый этап и четко определить цель записи продукта. Необходимо помнить про краткость изложения учебного материала, не стоит повторяться, а также затрагивать слишком много тематических направлений. Перед записью подкаста каждый студент должен поработать над дикцией, важно уметь управлять голосом. Также педагоги отмечали технические характеристики подкастов. Необходимо придерживаться качественного звука. С позиции педагогов важным аспектом выступает динамичность предоставления учебного материала. Это удерживает внимание слушателей и, как правило, приводит к более высоким образовательным результатам.

Выводы. Реализация подкастов в образовательной деятельности обладает высоким педагогическим потенциалом и позволяет развить ключевые компетенции будущих специалистов. При создании подкастов обучающиеся получают возможность применять теоретический материал на практике, анализировать информацию и представлять ее в более удобном формате. Студенческие подкасты способствуют также развитию критического мышления, навыков сотрудничества, улучшают ораторские способности и повышают уверенность в собственных силах. Подкасты выступают своеобразной площадкой для обмена опытом и позволяет внедрять даже самые смелые и неординарные идеи. Благодаря подкастингу в образовательной организации создается сообщество активных и вовлеченных профессионалов, развитие которых осуществляется в соответствии с вызовами современности.

В заключение следует отметить, что подкаст обеспечивает гибкость образовательного процесса - явное преимущество в постоянно меняющемся и развивающемся мире. Как представляется, подкасты будут набирать популярность в ближайшем будущем в качестве инструмента обучения и познания.

Литература:

1. Аникина, М.Е. Подкасты в информационном пространстве московских студентов-журналистов: материалы эмпирического исследования / М.Е. Аникина, М.С. Толчина // Научный результат. Социология и управление. – 2024. – Т. 10. – № 3. – С. 17-35

2. Бушкова-Шиклина, Э.В. Факторы профессиональной социализации студентов в вузе / Э.В. Бушкова-Шиклина, А.В. Тетесов // Молодежь и наука: II сборник статей студенческого научного общества ВятГУ, Киров, 23 октября 2024 года. – Киров: Радуга-ПРЕСС, 2024. – С. 137-139

3. Власичева, В.В. Подкастинг в самостоятельной работе студентов на уроках иностранного языка / В.В. Власичева // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 8(134). – С. 125-131. – URL: https://research-journal.org/archive/8-134-2023/ (дата обращения: 14.04.2025)

4. Грязнова, Е.В. Противоречия цифрового высшего образования в информационной культуре современного общества / Е.В. Грязнова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1(42). – С. 58-67

5. Дзвоник, В.П. Технологии формирующего воздействия и их использование в процессе подготовки студентов к профессиональной деятельности / В.П. Дзвоник, И.С. Морозова // Вопросы педагогики. – 2024. – № 11-1. – С. 36-39

6. Курских, О.В. Об успешной практике использования технологии подкастинга в обучении иностранному языку / О.В. Курских // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2022. – № 8. – С. 31-49

7. Симакова, С.И. Авторские молодежные подкасты в России: специфика, тенденции и перспективы развития / С.И. Симакова, Я.В. Кравченко, Т.Б. Исакова // Вестник Волжского университета им. В.Н. Татищева. – 2025. – № 4(113). – С. 234-250

8. Титкова, А.Д. Цифровые субкультуры: включенность представителей разных возрастных поколений в современную цифровую среду / А.Д. Титкова // Проблемы современного образования. – 2024. – № 6. – С. 25-37

9. Ускова, С.В. Подкаст как новый феномен образовательной коммуникации: общий анализ факторов содержания, формы и адресата / С.В. Ускова, Д.А. Казаков // Сибирский филологический форум. – 2025. – № 2(31). – С. 56-70

10. Хамидуллина, К.В. Информационная политика подкастов как новая форма студенческих радиопрограмм / К.В. Хамидуллина // Студенческая наука и XXI век. – 2021. – Т. 18. – № 1-2(21). – С. 560-562

УДК 371.1
директор, кандидат педагогических наук, доцент Петровский Александр Михайлович
Дзержинский политехнический институт (филиал)
Нижегородского государственного технического университета имени Р.Е. Алексеева (г. Нижний Новгород);
кандидат исторических наук, доцент кафедры туризма и гостеприимства Стряпихина Анна Александровна
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);
доцент кафедры иностранных языков Карцева Елена Вячеславовна
Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет (г. Нижний Новгород)

ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СЕМЕЙНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ

Аннотация. Отечественные и зарубежные исследования указывают на снижение ценности семейных связей среди молодого поколения, что связано, как правило, с возрастающим приоритетом индивидуализма, утратой традиций и обычаев. Общество нуждается в восстановлении прежних ценностей, формировании новых традиций и организации подготовки студенческой молодежи к реализации семейной культуры. Оказать влияние на данный процесс способна система образования, поскольку она включает в себя все необходимые для этого ресурсы: от подготовленных педагогов до временных и материальных средств. Образовательная система способна систематически и целенаправленно выполнять действия, способствующие формированию семейной культуры студентов, поддерживать общественное мнение о значимости семейной жизни как для каждого отдельного индивида, так и для общества в целом. Наибольшим эффектом обладает технология социального проектирования. Данная технология предполагает разработку проектов, нацеленных на решение социальных проблем в сфере семейных отношений. Технология социального проектирования является результативным способом формирования семейной культуры студентов. Данный процесс осуществляется за счет вовлечения обучающихся в реализацию социальных проектов, позволяющих преодолеть актуальные проблемы института семьи и повысить качество жизнедеятельности. Благодаря реализации технологий социального проектирования участники осознают значимость семейных отношений, формируют ответственное отношение к выстраиванию брака, повышают эмоциональный интеллект и навыки, необходимые для проявления активной гражданской позиции. Наиболее высоких результатов в формировании семейной культуры студентов можно достичь, если будут использоваться методы, соответствующие личностным потребностям и интересам обучающихся. В рамках опроса было установлено, что наибольшим потенциалом в данном процессе обладают групповые дискуссии, ролевые игры и тренинги, создание информационно-образовательных материалов, встречи с семьями из различных культур, социальное интервью, подготовка медиапродуктов.
Ключевые слова: индивидуализм, традиции, семейные отношения, институт семьи, проекты, социальные проблемы.
Annotation. Domestic and foreign studies indicate a decrease in the value of family ties among the younger generation, which is usually associated with an increasing priority of individualism, loss of traditions and customs. Society needs to restore the old values, form new traditions and organize the preparation of students for the realization of family culture. The education system is capable of influencing this process, since it includes all the necessary resources for this: from trained teachers to temporary and material resources. The educational system is able to systematically and purposefully carry out actions that contribute to the formation of students' family culture, and support public opinion about the importance of family life for each individual and for society as a whole. The technology of social design has the greatest effect. This technology involves the development of projects aimed at solving social problems in the field of family relations. The technology of social design is an effective way of forming students' family culture. This process is carried out by involving students in the implementation of social projects that help overcome the current problems of the family institution and improve the quality of life. Through the implementation of social design technologies, participants realize the importance of family relationships, form a responsible attitude towards building a marriage, and increase emotional intelligence and skills necessary for active citizenship. The highest results in the formation of students' family culture can be achieved if methods are used that meet the personal needs and interests of students. The survey found that group discussions, role-playing games and trainings, the creation of information and educational materials, meetings with families from different cultures, social interviews, and the preparation of media products have the greatest potential in this process.
Key words: individualism, traditions, family relations, family institution, projects, social problems.

Введение. Социально-экономические изменения, происходящие в обществе, оказали влияние на все аспекты современной жизнедеятельности, в том числе на институт семьи. Отечественные и зарубежные исследования указывают на снижение ценности семейных связей среди молодого поколения, что связано, как правило, с возрастающим приоритетом индивидуализма, утратой традиций и обычаев, а также непониманием психологической составляющей родительства.

Общество нуждается в восстановлении прежних ценностей, формировании новых традиций и организации подготовки студенческой молодежи к реализации семейной культуры. Оказать влияние на данный процесс способна система образования, поскольку она включает в себя все необходимые для этого ресурсы: от подготовленных педагогов до временных и материальных средств. Образовательная система способна систематически и целенаправленно выполнять действия, способствующие формированию семейной культуры студентов, поддерживать общественное мнение о значимости семейной жизни как для каждого отдельного индивида, так и для общества в целом. Учебно-воспитательный процесс в данном случае выстраивается с ориентацией на выработку ценностного отношения к семье, изучение семейных традиций и организацию совместного досуга.

Система образования предлагает ряд инструментов, обеспечивающих повышение уровня семейной культуры обучающихся, однако наибольшим эффектом, по нашему мнению, обладает технология социального проектирования. Данная технология предполагает разработку проектов, нацеленных на решение социальных проблем в сфере семейных отношений. Студенты предлагают различные решения, позволяющие изменить институт брака в лучшую сторону, создать новый опыт для его дальнейшего внедрения в жизнь. В качестве основных целей использования технологии социального проектирования для формирования семейной культуры студентов выступают формирование ценностного образа семьи, развитие индивидуальных качеств личности, стимулирование позитивных демографических изменений.

Изложение основного материала статьи. Значимость формирования семейной культуры студентов объясняется приоритетностью семьи как социального института, обеспечивающего всестороннее развитие личности и распространение культурных и нравственных ценностей. В результате формирования семейной культуры студенты становятся подготовленными к семейной жизни, формируют ценностное отношение к семье, понимают социальные роли супругов и

родителей, воспитывают в себе индивидуальную ответственность за будущее поколение, непосредственно участвуют в реализации демографической политики в стране [6].

Е.С. Сочнева под семейной культурой в широком смысле понимает системное явление, выраженное в организации единого семейного пространства с выработанными традициями, нормами и укладом жизни, которые используются с целью сохранения и приумножения значимости семейно-брачных отношений [2]. В узком смысле семейная культура предполагает набор ценностей и знаний, которые позволяют индивиду строить свою семью, воспитывать детей и организовывать быт и досуг всех членов семьи. При формировании семейной культуры особенно важно учитывать когнитивный, аксиологический и деятельностно-мотивационный компоненты, без учета которых невозможно повлиять на совершенствование личностных компонентов рассматриваемого процесса.

Как подчеркивают И.В. Чеботарева, Е.В. Чеботарева, важнейшим компонентов формирования семейной культуры выступает культура семейного общения [7]. Благодаря ей обеспечиваются доверительные отношения, построенные на эмпатии и понимании друг друга всеми членами семьи. Дети, воспитанные в семье с высоким уровнем культуры семейного общения, обладают положительным вектором развития как личности, поскольку данный процесс вырабатывает жизненный сценарий ребенка, которому он будет следовать в будущем. Поддержка друг друга, слова любви, помощь и одобрение со стороны взрослых способны наполнить жизнь ребенка радостью, а значит он будет удовлетворен своим развитием и замотивирован на будущие свершения. Негативные высказывания в адрес ребенка способны, напротив, разрушить его желания и мечты, сделать жизнь однообразной и безрадостной. Авторы отмечают, что семейную культуру важно формировать на всех этапах обучения студенческой молодежи, уделяя особое внимание дисциплинам, на которых рассматриваются вопросы семейного воспитания.

Также стоит выделить принципы, на основе которых происходит формирование семейной культуры современных студентов. Принцип последовательности и систематичности предполагает реализацию возможностей учебно-воспитательного процесса по совершенствованию семейной культуры на основе выстроенной системы, включающей в себя изучение основных положений педагогики, традиций современного общества и праздников народного календаря [3]. В соответствии с принципом добровольности и доступности обеспечивается свободный выбор инструментов формирования семейной культуры. Принцип дифференциации проявляется в организации досуга семьи с учетом личностных интересов каждого. Согласно принципу преемственности осуществляется целенаправленный и последовательный процесс развития знаний касательно традиций семейных отношений.

Использование технологии социального проектирования в формировании семейной культуры студентов обладает высоким потенциалом, поскольку позволяет вовлекать участников обучения в процесс совершенствования знаний, становиться непосредственным участником развития института семьи.

По мнению А.В. Прокопенко, Н.В. Ореховой, Н.Н. Игнатьевой, О.Н. Капленко, социальное проектирование призвано удовлетворять социальные потребности общества посредством разработки проектов [4]. В системе образования данная технология обеспечивает взаимодействие студентов, способствующее не только накоплению знаний и навыков, но и личностному вкладу в общественное развитие. Одним из преимуществ данной технологии выступает возможность использовать ее на любом этапе обучения как в рамках учебного, так и внеучебного процесса. Выделим также основные возможности рассматриваемой технологии:

– совершенствование социального опыта, развитие коммуникативных навыков, сотрудничества и готовности принимать ответственные решения;

– формирование гражданской ответственности, обусловленное распространением общественных идей и обеспечивающее реализацию социальной активности студентов;

– интеграция знаний предусматривает изучение различных научных областей;

– студенты становятся активными участниками развития общества.

К числу методов реализации технологии социального проектирования в формировании семейной культуры студентов можно отнести разработку проектов, направленных на популяризацию семейных отношений, проведение тренингов, обеспечивающих подготовку молодежи к семейной жизни, проведение мероприятий с привлечением молодых семей, конкурсы семейных традиций, а также привлечение студентов для участия в индивидуальных консультациях со специалистами различных профилей [5].

Основной смысл технологии социального проектирования в формировании семейной культуры сводится к обеспечению комфортных и благоприятных условий для социальных проб личности. Обучающиеся устанавливают новые способы взаимодействия с окружающей действительностью [1]. Педагог использует данную технологию с целью развития таких качеств личности как прогнозирование, исследовательские умения, ораторские и презентационные навыки. Важно подчеркнуть высокую значимость педагога в социальном проектировании, поскольку он может быть как в позиции наблюдателя, консультанта, так и полноценным соучастником.

С целью выявления наиболее востребованных технологий социального проектирования, а также изучения успешных практик применения данного подхода в формировании семейной культуры студентов, нами был проведен опрос педагогов Дзержинского политехнического института, Института пищевых технологий и дизайна и Нижегородского государственного архитектурно-строительного университета. Числовая выборка составила 134 человека. Опрос был проведен посредством использования онлайн-платформы Yandex Forms.

Первый блок вопросов предполагал выделение востребованных технологий социального проектирования. По результатам изучения полученных ответов становится очевидным, что респонденты активно используют технологии социального проектирования в формировании семейной культуры студентов. С точки зрения 88% педагогов необходимо применять групповые дискуссии, включающие в себя обсуждение семейных отношений, изучение традиций и ценностей. По мнению 83% участников опроса ролевые игры и тренинги позволяют моделировать семейные ситуации, что формирует эмоциональный интеллект участников, учит выстраивать диалог и конструктивно решать конфликты. Создание информационно-образовательных материалов отметило 75% респондентов. По их мнению, студенты могут взаимодействовать при подготовке плакатов, презентаций, видеоматериалов для распространения культуры семейных отношений. Также положительно на формирование семейной культуры студентов влияют встречи с семьями из различных культур (61%), демонстрирующих разнообразие семейных традиций и опыта. Это позволяет расширять кругозор обучающихся и преодолевать возможные стереотипы семейной жизни.

Также педагоги выделяли социальное интервью (50%). Данный метод предполагает проведение встреч с представителями разных поколений с целью изучения опыта их семейной жизни, взглядов на семейные отношения. Данный опыт можно использовать для последующей подготовки проекта. Еще 32% респондентов предлагают подготовку медиапродуктов (например, форум, подкаст), в которых студенты могут обсуждать вопросы семейных взаимоотношений.

Следующий блок опроса включал в себя изучение успешных практик применения технологий социального проектирования в формировании семейной культуры студентов. Чаще всего выделялись следующие варианты

использования технологий социального проектирования в формировании семейной культуры студентов:

– организация семейных клубов, предназначенных для обсуждения семейных традиций. В рамках реализации клуба предполагается проведение семинаров, подготовка инициатив для поддержки института семьи;

– просветительские акции, предполагающие участие обучающихся в популяризации брачно-семейных отношений;

– комплексные мероприятия, включающие в себя выставки рисунков, проведение флешмобов. Студенты могут принести фотографии из своих семейных альбомов и сопоставить с современными изображениями;

– различные акции. Например, студентам можно предложить составить интеллект-карту, включающую важные ценности, влияющие на сплочение семьи и укрепление отношений.

Выводы. Технология социального проектирования является результативным способом формирования семейной культуры студентов. Данный процесс осуществляется за счет вовлечения обучающихся в реализацию социальных проектов, позволяющих преодолеть актуальные проблемы института семьи и повысить качество жизнедеятельности. Благодаря реализации технологий социального проектирования участники осознают значимость семейных отношений, формируют ответственное отношение к выстраиванию брака, повышают эмоциональный интеллект и навыки, необходимые для проявления активной гражданской позиции. Наиболее высоких результатов в формировании семейной культуры студентов можно достичь, если будут использоваться методы, соответствующие личностным потребностям и интересам обучающихся. В рамках опроса было установлено, что наибольшим потенциалом в данном процессе обладают групповые дискуссии, ролевые игры и тренинги, создание информационно-образовательных материалов, встречи с семьями из различных культур, социальное интервью, подготовка медиапродуктов.

Литература:

1. Каменская, Ю.П. Формирование культуры семейных ценностей среди молодежи / Ю.П. Каменская // Научные результаты социологии – 2023: сборник статей по материалам III Международного научного онлайн-форума, Белгород, 14-16 февраля 2024 года. – Белгород: Белгородский государственный национальный исследовательский университет, 2024. – С. 133-140

2. Сочнева, Е.С. Особенности организации педагогического процесса по формированию семейной культуры студенческой молодежи / Е.С. Сочнева // Вестник Белорусского государственного университета культуры и искусств. – 2020. – № 2(36). – С. 106-112

3. Сочнева, Е.С. Педагогические методы формирования семейной культуры студенческой молодежи / Е.С. Сочнева // Искусство и культура. – 2020. – № 3(39). – С. 82-87

4. Технологии социального проектирования в системе дополнительного образования детей / А.В. Прокопенко, Н.В. Орехова, Н.Н. Игнатьева, О.Н. Капленко // Флагман науки. – 2024. – № 12(23). – С. 224-226

5. Фомкин, Д.А. Проектная деятельность как средство формирования культуры семейного досуга в с / Д.А. Фомкин, С.Ш. Умеркаева // Инновации и традиции в сфере культуры, искусства и образования: Материалы научно-практической конференции рамках Дней науки МГПУ, Москва, 17-19 апреля 2018 года. – Москва: Издательство «Перо», 2018. – Т. 2. – С. 370-377

6. Ханзина, Е.Г. Дополнительное профессиональное образование: разработка исследовательской модели / Е.Г. Ханзина // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 4(49).

7. Чеботарева, И.В. Культура семейного общения и особенности ее формирования у будущих педагогов дошкольного образования / И.В. Чеботарева, Е.В. Чеботарева // Вестник Луганского государственного педагогического университета. Серия 1. Педагогические науки. Образование. – 2023. – № 2(101). – С. 38-46

Педагогика

УДК 37.013

аспирант Пожиток Максим Алексеевич
Образовательное частное учреждение высшего образования
«Московский инновационный университет» (г. Москва);
кандидат психологических наук, доцент,
заведующий кафедрой гуманитарных дисциплин,
докторант лаборатории психологии и психофизиологии
творчества Козьяков Роман Валерьевич
Образовательное частное учреждение высшего образования
«Московский инновационный университет» (г. Москва);
Федеральное государственное бюджетное учреждение
науки Институт психологии Российской академии наук (г. Москва)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТОГО ПОДХОДА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Проанализирована важность и значимость использования компетентностного подхода в дополнительном образовании. Представлены работы авторов, составивших теоретико-методологические основы организации исследования. Проведено сравнение знаниевой и компетентностной парадигм. Выделены принципы успешной реализации компетеностного подхода, а также выделены критерии и методы для оценки образовательных достижений. Представлена технология для оценки компетентности обучающихся. Представлены выводы на основе проведенного исследования.

Ключевые слова: компетентность, подход, коммуникативная компетентность, знания, умения, личность, образование.

Annotation. The importance and significance of using a competence-based approach in additional education is analyzed. The works of the authors who have compiled the theoretical and methodological foundations of the research organization are presented. The knowledge and competence paradigms are compared. The principles of successful implementation of the competence approach are highlighted, as well as criteria and methods for assessing educational achievements. The technology for assessing the competence of students is presented. The conclusions based on the conducted research are presented.

Key words: competence, approach, communicative competence, knowledge, skills, personality, education.

Введение. Актуальность темы внедрения и развития компетентностного подхода в системе дополнительного образования связана с комплексом социально-экономических, педагогических и технологических задач современности. В текущих условиях быстро меняющегося мира дополнительное образование перестает быть просто «факультативом» и становится ключевым элементом непрерывного образования человека на протяжении всей жизни.

Современная экономика, основанная на знаниях и инновациях, предъявляет новые требования к работникам. Востребованными становятся не столько узкоспециальные знания, которые быстро устаревают, сколько универсальные компетенции. На современном рынке труда выделяют гибкие навыки, к которым относятся критическое и креативное мышление, компетентность и коммуникативность, способность быстро работать с данными, использовать современные технологии.

Компетентностный подход, в отличие от знаниевого, фокусируется именно на формировании таких комплексных умений, позволяющих человеку эффективно действовать в реальных, зачастую непредсказуемых, ситуациях.

Теоретико-методологические основы организации исследования составили работы следующих авторов Г.А. Берулавы, М.Н. Берулавы, А.В. Дружининой, М.И. Костенко, Е.В. Требунских, Н.В. Сплавской, Р.Г. Грачева, С.К. Вейкуть [1]; М.Н. Берулавы, Г.А. Берулавы, И.К. Барагуновой, Р.Г. Грачева [2], М.Н. Берулавы, Г.А. Берулавы, А.В. Дружининой, М.И. Костенко, Е.В. Требунских, С.К. Вейкуть, Р.Г. Грачева [3], Е.А. Валуевой, Д.В. Ушакова [4], И.Г. Долининой, А.В. Селезневой [5], О.А. Евстафьевой, Р.В. Козьякова, Н.Р. Коро, С.В. Павлова, В.А. Шиманская [6], Ю.П. Зинченко, Л.Н. Аксеновская [7], Ю.П. Зинченко, Л.М. Митиной [8], В.М. Капацинской, Л.Е. Козловой [9], Р.В. Козьякова [10; 11], И.А. Кречетова, Р.В. Козьякова [12], А.А. Крылова, Р.В. Козьякова [13], Е.К. Ксенюк, А.А. Крылова, Р.И. Намазова, Р.В. Козьякова [14], В.А. Мазилова, Ю.Н. Слепко, Д.В. Ушакова, В.Д. Шадрикова [15], А.И. Минина, Р.В. Козьякова [16], А.Ю. Нагорновой, Н.О. Щупленкова, О.В. Щупленкова, Н.В. Лебедевой, Е.А. Гараевой, В.Н. Пустовойтова, И.А. Тютьковой, И.А. Рудневой, О.И. Михайленко, О.Б. Поляковой, М.Б. Полякова, И.А. Алексеевой, Р.К. Стерледева, Э. Меттини, Н.Л. Вигель, Л.В. Степаненко, М.Н. Шишкиной, Ю.В. Богачева, М.А. Мойсеенковой, Е.В. Невзоровой [17], Э.Ш. Петиной, А.В. Малышева, А.Г. Горшкова, Р.В. Козьякова [18], И.Б. Суслова [19; 20], Т.И. Шульги [21].

Изложение основного материала статьи. Компетентностный подход смещает акцент с усвоения информации на развитие личностного потенциала. Это означает формирование таких компетенций, как: умение ставить и достигать цели; навыки проектной деятельности; гражданская и социальная ответственность; культурная и финансовая грамотность.

Также для выявления специфических особенностей рассмотрено сравнение с традиционным (знаниевый) подходом в обучении. Разница продемонстрирована в Таблице 1.

Реализация выше представленных принципов возможна при осуществлении следующих задач: выявить затруднения, потребности и ожидания основных субъектов образовательного процесса (педагогов, слушателей (обучающихся), администрации, работодателей от внедрения компетентностного подхода; выявить сформированные ключевые компетенции.

Рассмотрим более подробно основные компоненты профессиональной деятельности по критериям, показателям и уровням сформированности для оценки компетенций в рамках компетеностного подхода. В данном случае ключевые компетенции рассматриваются как интегративные качества личности, включающие знания, умения, навыки, а также ценностные ориентации и готовность их применять в практической деятельности.

Таблица 1

Сравнение знаниевого и компетентностого подходов в дополнительном образовании

Критерии для сравнения	Знаниевый подход	Компетентностный подход
Цель обучения	Передача / приобретение теоретической суммы преимущественно абстрактных знаний, составляющих содержание образования	Ориентация на практическую составляющую содержания образования
Основная формула результата образования	«Знаю, что»	«Знаю, как»
Характер образовательного процесса	Репродуктивный	Продуктивный
Доминирующий компонент процесса	Контроль	Практика и самостоятельная работа
Характер контрольных процессов	Статистические методы оценки учебных достижений	Комплексная отметка учебных достижений (портфолио – продукт творческого обучения)

Базовый набор критериев (универсальный для многих программ дополнительного образования). Для оценки мы предлагаем выделять четыре основных критерия, каждый из которых раскрывается через конкретные показатели.

Таблица 2

Оценка профессиональной компететности в рамках компетеностного подхода

Критерий	Показатели	Уровни сформированности
1. Мотивационно-ценностный (готовность к проявлению компетенции)	1.1. Осознание необходимости и личной значимости компетенции. 1.2. Наличие интереса и положительной мотивации к деятельности, требующей данной компетенции. 1.3. Стремление к самореализации и совершенствованию в данной области. 1.4. Адекватная самооценка.	*Низкий (Репродуктивный):* Интерес ситуативный, непостоянный. Учащийся не видит личной пользы, действует по прямому указанию педагога. *Средний (Активный):* Устойчивый интерес. Учащийся понимает общественную и личную значимость компетенции, стремится к деятельности, но инициатива непостоянна. *Высокий (Творческий):* Ярко выраженная внутренняя мотивация. Осознанное стремление к самосовершенствованию и применению компетенции в новых, нестандартных ситуациях.
2. Когнитивный (наличие необходимой базы знаний)	2.1. Владение системой теоретических знаний по предмету. 2.2. Понимание терминологии и ключевых понятий. 2.3. Способность анализировать, сравнивать, классифицировать информацию. 2.4. Способность к поиску и критической оценке информации из разных источников.	*Низкий:* Знания фрагментарны, не систематизированы. Учащийся с трудом оперирует терминами. Поиск информации затруднен. *Средний:* Знания систематизированы в рамках изученного курса. Учащийся уверенно использует терминологию, анализирует информацию по предложенному алгоритму. *Высокий:* Прочные, глубокие и гибкие знания, выходящие за рамки программы. Учащийся свободно ориентируется в информации, критически ее оценивает, устанавливает междисциплинарные связи.
3. Деятельностно-практический (умение применять знания на практике)	3.1. Владение необходимыми практическими навыками и техниками. 3.2. Способность планировать свою деятельность для достижения цели. 3.3. Умение решать типовые и нетиповые (проблемные) задачи. 3.4. Готовность нести ответственность за результаты своей деятельности. 3.5. Способность презентовать результаты своего труда.	*Низкий:* Действует только по подробной инструкции педагога. Навыки нестабильны. При возникновении трудностей останавливается. *Средний:* Самостоятельно выполняет задания по известному алгоритму. Планирует свою деятельность с помощью педагога. Способен решать типовые задачи. *Высокий:* Самостоятельно ставит цели, планирует и корректирует свою деятельность. Творчески применяет знания и навыки в новых, нестандартных ситуациях. Качественно представляет результат.
4. Рефлексивный (способность к самоанализу и саморазвитию)	4.1. Умение анализировать собственные действия и их результаты. 4.2. Способность адекватно оценивать свои сильные и слабые стороны. 4.3. Готовность учитывать критику и исправлять ошибки. 4.4. Наличие навыков самоорганизации и управления своим временем.	*Низкий:* Не анализирует свою деятельность. Ошибки не замечает или видит их причину во внешних обстоятельствах. Требует постоянного внешнего контроля. *Средний:* Анализирует деятельность по наводящим вопросам педагога. Признает и исправляет очевидные ошибки. Владеет базовыми навыками самоорганизации. *Высокий:* Систематически проводит самоанализ, адекватно оценивает свои возможности, самостоятельно ставит задачи для дальнейшего роста. Эффективно самоорганизуется.

В качестве методов для оценки по критериям и показателям представить следующие: наблюдение (за деятельностью на занятиях, в проектах); анализ продуктов деятельности (проектов, работ, портфолио); тестирование (знаниевый компонент); опросы, анкетирование (мотивация, рефлексия); метод кейсов (решение практических ситуаций); презентация и защита результатов (проекта, исследования); самооценка и взаимооценка по предложенным критериям.

В качестве примера для оценки двух компетенций можно представить следующую технологию.

1. Компетенция: «Способность к проектной деятельности»:

Критерий 1 (Мотивационный) – готовность и желание участвовать в проектах. *Показатель:* инициативность в выдвижении идей.

Критерий 2 (Когнитивный) – знание этапов проектного цикла. *Показатель:* Умение сформулировать цель, задачи и методы проекта.

Критерий 3 (Деятельностный) – умение разработать и реализовать проект от идеи до результата. *Показатель:* качество выполнения каждого этапа проекта, работа в команде.

Критерий 4 (Рефлексивный) – способность анализировать ход и итоги проекта. *Показатель:* умение презентовать проект и аргументировать полученные результаты.

2. Компетенция: «Коммуникативная компетентность» (работа в команде).

Критерий 1 (Мотивационный) – стремление к сотрудничеству. *Показатель:* активное участие в групповых обсуждениях.

Критерий 2 (Когнитивный) – знание правил эффективной коммуникации. *Показатель:* понимание принципов конструктивной обратной связи.

Критерий 3 (Деятельностный): умение договариваться, учитывать мнение других, разрешать конфликты. *Показатель:* эффективность выполнения группового задания.

Критерий 4 (Рефлексивный) – способность оценить свой вклад в общую работу. *Показатель:* адекватность самооценки своего участия в команде.

Данная система является гибкой и позволяет адаптировать ее под специфику любой программы дополнительного образования – будь то техническое творчество, языковые курсы, бизнес-тренинги или художественные школы.

Таким образом, компетентностный подход в дополнительном образовании фокусируется не на усвоении суммы абстрактных знаний, а на формировании у обучающихся интегративной способности (компетенции) применять полученные знания, умения и личностные качества для успешного решения практических задач в конкретных жизненных и профессиональных ситуациях.

Ключевым результатом становится формирование универсальных и профессиональных компетенций. Система дополнительного образования эффективно развивает так называемые «гибкие навыки»: креативность и критическое мышление (в художественных, технических, исследовательских кружках); коммуникативные навыки и работа в команде (в театральных студиях, спортивных секциях, групповых проектах); умение учиться и самоорганизация (через проектную деятельность и построение индивидуального маршрута саморазвития и самообразования); цифровая грамотность (в IT-курсах, робототехнике, медиа-школах).

Компетентностный подход повышает мотивацию и осознанность обучающихся. Поскольку результаты обучения носят практический и осязаемый характер, учащиеся видят непосредственную пользу от своей деятельности, что значительно усиливает их внутреннюю мотивацию и вовлеченность в образовательный процесс. Таким образом, компетентностный подход является не просто современным трендом, а стратегическим вектором развития дополнительного образования. Он трансформирует его из сферы «досугового» времяпрепровождения в мощный инструмент формирования конкурентоспособной, адаптивной и гармонично развитой личности, готовой к непрерывному обучению и эффективной деятельности в реальном мире.

Выводы. В данном исследовании рассмотрена актуальность использования компетентностного подхода в системе дополнительного образования. Проанализированы основные работы авторов, составивших теоретико-методологические основы организации исследования. Проведено сравнение специфики использования знаниевой и компетентностной парадигм в дополнительном образовании по пяти следующим основаниям: цели обучения; форме результата образования; характеру образовательного процесса; доминирующему компоненту при использовании технологии; по результату оценки деятельности участников образовательного процесса. Выделены основные принципы успешной реализации компетеностного подхода, позволяющие осуществлять оценку образовательных достижений.

Представлены критерии оценки профессиональной компетентности в рамках компетностного подхода включающего в себя следующие компоненты: мотивационно-ценностный; когнитивный; деятельностно-практический; рефлексивный. Проанализированы методы для оценки критерий показателей, которые возможно использовать в рамках компетеностного подхода. Представлена технология для оценки сформированности компетенций по двум компетенциям «Способность к проектной деятельности», «Коммуникативная компетентность». В заключении можно сделать вывод, что использование компетентностного подхода позволяет более гибко образовательные достижения обучающихся и позволяет разрабатывать индивидуальные образовательные маршруты для обучающихся.

Литература:

1. Берулава, Г.А. Электронная система «личный кабинет преподавателя» информационно-управленческой образовательной среды «электронный университет» / Г.А. Берулава, М.Н. Берулава, А.В. Дружинина [и др.]. – Сочи, 2025. – 150 с.
2. Берулава, М.Н. Электронная тестовая система оценки знаний студентов / М.Н. Берулава, Г.А. Берулава, И.К. Барагунова, Р.Г. Грачев. – Сочи, 2024. – 120 с.
3. Берулава, М.Н. Электронная система «личный кабинет обучающегося» информационно-управленческой образовательной среды «электронный университет» / М.Н. Берулава, Г.А. Берулава, А.В. Дружинина [и др.]. – Сочи, 2025. – 165 с.
4. Валуева, Е.А. Творческие способности и инкубация: эффект Пуанкаре / Е.А. Валуева, Д.В. Ушаков // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 80-89
5. Долинина, И.Г. Методика оценки качества образовательной деятельности политехнического вуза на основе процессного подхода / И.Г. Долинина, А.В. Селезнева // Вестник Университета Российского инновационного образования. – 2024. – № 1. – С. 45-57. – DOI: 10.24412/2949-4524-2024-1-45-57
6. Евстафьева, О.А. Психофизиология профессиональной деятельности / О.А. Евстафьева, Р.В. Козьяков, Н.Р. Коро, [и др.]. – Москва, 2023. – 300 с.
7. Зинченко, Ю.П. Педагогический коллектив как команда: формирование организационной культуры школы / Ю.П. Зинченко, Л.Н. Аксеновская // Психолого-педагогическое сопровождение образовательной деятельности и организации воспитательной работы в образовательных организациях: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции. – Махачкала, 2022. – С. 9-16
8. Зинченко, Ю.П. Год педагога и наставника / Ю.П. Зинченко, Л.М. Митина // Мир психологии. – 2023. – № 2(113). – С. 4-7
9. Капацинская, В.М. Проектный подход в обучении по образовательной программе «Реклама и связи с общественностью» / В.М. Капацинская, Л.Е. Козлова // Тенденции и состояние развития высшего образования в современном мире: сборник статей. – Сочи; Москва, 2022. – С. 13-17
10. Козьяков, Р.В. Технология развития коммуникативной компетентности в процессе вузовского обучения / Р.В. Козьяков // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Психологические науки. – 2007. – № 4. – С. 66-71
11. 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
12. 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
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. Креативный подход как средство преодоления манипулятивного воздействия / Е.К. Ксенюк, А.А. Крылов, Р.И. Намазов, Р.В. Козьяков // Социально-гуманитарные научные дискуссии в России и за рубежом: сборник научных статей. – Москва, 2025. – С. 220-224
15. 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
16. Минин, А.И. Влияние технологий искусственного интеллекта на креативное мышление человека / А.И. Минин, Р.В. Козьяков // Психология творчества: традиции, инновации, перспективы: материалы Международной научной конференции, посвященной 105-летию со дня рождения Я.А. Пономарёва, Москва, 2025 года. – Москва, 2025. – С. 460-463
17. Нагорнова, А.Ю. Высшее образование в России: проблемы и вызовы времени: коллективная монография / А.Ю. Нагорнова, Н.О. Щупленков, О.В. Щупленков [и др.]. – Ульяновск, 2025. – 450 с.

18. Петина, Э.Ш. Самоанализ и самооценка результатов учебной деятельности обучающимися среднего школьного возраста / Э.Ш. Петина, А.В. Малышев, А.Г. Горшков, Р.В. Козьяков // Культура физическая и здоровье. – 2025. – № 3(95). – С. 121-125

19. Суслова, И.Б. Инновационные образовательные технологии: от цифры к методике / И.Б. Суслова // Гуманизация образования. – 2024. – № 3. – С. 93-103. – DOI: 10.24412/2541-8734-2024-3-93-103

20. Суслова, И.Б. Инновационные технологии образовательной деятельности – обзор проблематики / И.Б. Суслова // Вестник Университета Российского инновационного образования. – 2024. – № 1. – С. 63-73. – DOI: 10.24412/2949-4524-2024-1-63-73

21. Шульга, Т.И. Социализация личности в условиях цифровизации / Т.И. Шульга // Личность в норме и патологии: материалы Международной научно-практической конференции. – Челябинск: Челябинский государственный университет, Институт образования и практической психологии, 2023. – С. 125-126

Педагогика

УДК 378.1

кандидат экономических наук, преподаватель Полянская Виктория Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат экономических наук, преподаватель Романова Юлия Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат экономических наук, доцент Козлова Елена Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПЕРЕХОД ОТ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ОПЫТОМ СОТРУДНИКОВ ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ

Аннотация. Статья посвящена исследованию трансформации подходов к развитию персонала на промышленных предприятиях в контексте вызовов цифровой экономики и VUCA-среды. Авторы обосновывают необходимость перехода от традиционной модели управления процессом обучения, ориентированной на стандартизированную передачу знаний, к парадигме управления образовательным опытом сотрудников. Данная модель акцентирует целостное сопровождение профессионального развития через персонализацию образовательных траекторий, интеграцию обучения в рабочий контекст, развитие рефлексивных практик и активное использование цифровых технологий. В работе детально рассматриваются ключевые компоненты образовательного опыта: когнитивный, эмоциональный, социальный и практический. Проводится анализ системных барьеров, препятствующих внедрению новой модели, таких как социокультурное сопротивление, ресурсные ограничения и технологические разрывы. Исследуются успешные практики российских промышленных компаний, демонстрирующие создание непрерывной образовательной экосистемы. Делается вывод о том, что управление образовательным опытом трансформирует корпоративное обучение в стратегическую инвестицию, непосредственно влияющую на адаптивность, производительность и конкурентоспособность предприятия. Практическая реализация этой модели требует системных изменений в архитектуре программ, корпоративной культуре и ролях руководителей.

Ключевые слова: управление образовательным опытом, промышленные предприятия, корпоративное обучение, цифровизация, VUCA-среда, персонализация обучения, образовательная экосистема, рефлексивные практики.

Annotation. The article focuses on studying the transformation of personnel development approaches at industrial enterprises within the context of the digital economy and VUCA environment challenges. The authors substantiate the necessity of shifting from a traditional model of learning process management, focused on standardized knowledge transfer, to the paradigm of managing employees' educational experience. This model emphasizes holistic support for professional development through the personalization of educational trajectories, integration of training into the work context, development of reflective practices, and active use of digital technologies. The paper details the key components of educational experience: cognitive, emotional, social, and practical. An analysis of systemic barriers to implementing the new model is conducted, including socio-cultural resistance, resource constraints, and technological gaps. Successful practices of Russian industrial companies that demonstrate the creation of a continuous educational ecosystem are examined. It is concluded that managing educational experience transforms corporate training into a strategic investment directly impacting an enterprise's adaptability, productivity, and competitiveness. The practical implementation of this model requires systemic changes in program architecture, corporate culture, and the roles of managers.

Key words: educational experience management, industrial enterprises, corporate training, digitalization, VUCA environment, learning personalization, educational ecosystem, reflective practices.

Введение. Современная индустриальная среда характеризуется ускоренной динамикой технологических изменений, глобализацией конкурентных процессов и возрастающей ролью человеческого капитала как ключевого фактора производственной эффективности. В данных условиях традиционные подходы к управлению обучением персонала сталкиваются с системной ограниченностью, не позволяя в полной мере реализовать потенциал сотрудников как представителей организационного развития. На смену линейной модели передачи знаний приходит концепция управления образовательным опытом, интегрирующая когнитивные, эмоциональные, социальные и практические аспекты профессионального становления [8].

Изложение основного материала статьи. Теоретические основания управления процессом обучения в корпоративной среде исторически базировались на технократической парадигме, восходящей к принципам научного менеджмента. Её сущностные характеристики включают целеполагание, ориентированное на стандартизированные компетенции; жёсткую регламентацию содержания обучения через профессиональные стандарты; доминирование инструктивных методов передачи знаний; оценку эффективности по количественным индикаторам усвоения информации. Традиционные модели, такие как цикл Колба в адаптивной модификации или модель ADDIE, классически выстраивали процесс как последовательность этапов: от анализа потребностей к проектированию программ, затем к реализации и оценке результатов. При этом ключевыми компонентами оставались цели, формулируемые через призму производственных задач, таких как освоение новых технологий или снижение брака; содержание, структурированное по модульному принципу с акцентом на технические навыки; методы, преимущественно лекционно-практические с; оценка, основанная на тестировании и

наблюдении за выполнением операций. Однако традиционная модель демонстрирует ограниченность в условиях нестабильного и непредсказуемого мира (VUCA-среды), в котором требуется не просто воспроизведение алгоритмов, но и способность к рефлексии, креативному решению проблем, междисциплинарной кооперации.

Концепция образовательного опыта представляет собой интегративную характеристику процесса профессионального развития. Её отличительные черты – это контекстуальность, то есть неразрывная связь с реальными производственными ситуациями; субъективность, зависящая от индивидуального восприятия, мотивации, предшествующего опыта; процессуальность как непрерывность формирования во времени; многомерность, охватывающая когнитивные, аффективные и поведенческие компоненты. Ключевым механизмом интеграции перечисленных элементов выступает рефлексия, позволяющая сотруднику осмысливать причинно-следственные связи своих действий, корректировать стратегии решения задач и формировать индивидуальную траекторию развития. Субъективное восприятие опыта при этом становится не побочным фактором, а центральным звеном управления – именно оно определяет глубину интериоризации знаний и готовности к их применению.

Сравнительный анализ парадигм выявляет фундаментальные различия по ряду параметров. Цели и задачи в классической модели фокусируются на обеспечении соответствия компетенций должностным требованиям, минимизации временных затрат на подготовку и стандартизации результатов. В парадигме образовательного опыта целеполагание смещается в сторону развития адаптивности и креативности, формирования культуры непрерывного обучения и усиления вовлечённости через персонализацию траекторий [2]. Роли участников трансформируются радикально. Если в традиционном подходе обучающийся выступает пассивным реципиентом знаний, тренер – транслятором информации, а HR специалист – координатором административных процессов, то в усовершенствованной модели сотрудник становится соавтором своего развития, определяя приоритеты и методы; тренер переходит в позицию фасилитатора, создающего условия для рефлексии; служба управления выполняет функции архитектора обучающей среды, интегрирующей формальные и неформальные практики.

Критерии эффективности обучения также претерпевают качественную эволюцию. Вместо процента прохождения тестов, количества часов обучения и уровня удовлетворённости по опросникам, вводятся показатели скорости адаптации к новым задачам, числа реализованных инициатив по улучшению процессов, глубины межфункциональных связей и динамики развития эмоционального интеллекта [6].

Основные направления трансформации обучения на промышленных предприятиях можно свести к трём ключевым аспектам. Во-первых, необходима кардинальная перестройка архитектуры обучающих программ. На смену стандартизированным курсам должны прийти гибридные форматы, сочетающие цифровые модули, практические стажировки и менторство. Ключевую роль играют цифровые платформы, обеспечивающие персонализацию и аналитику развития. Во-вторых, требуется глубокая культурная трансформация. Следует сформировать среду психологической безопасности, где ошибки становятся частью учебного процесса, а непрерывное развитие – естественной нормой. Это невозможно без активной роли руководства в продвижении ценности обучения и создания механизмов горизонтального обмена знаниями. В-третьих, обучение должно быть напрямую встроено в операционную деятельность. Интеграция происходит через участие сотрудников в проектных командах, рабочих группах и инновационных лабораториях, где освоение новых компетенций происходит в контексте реальных рабочих задач. Это преодолевает главный недостаток традиционных моделей – оторванность знаний от практики и низкую мотивацию сотрудников. В конечном итоге, переход от управления обучением к управлению образовательным опытом становится стратегической необходимостью. Он обусловлен как внешними факторами – цифровизацией и ускорением жизненного цикла компетенций, – так и внутренними потребностями предприятий в гибкости, вовлечённости персонала и поддержании конкурентоспособности.

Управление образовательным опытом призвано преодолеть текущие ограничения за счёт следующих принципиальных изменений: в первую очередь, это персонализация траекторий развития. Вместо унифицированных программ создаются индивидуальные планы обучения, учитывающие текущий уровень компетенций, профессиональные интересы и карьерные цели сотрудника. Во-вторых, это контекстуализация знаний. Обучение интегрируется в рабочие процессы: используются методы проектного обучения, наставничества, позволяющие осваивать новые навыки в реальных производственных условиях. В-третьих, цикличность и непрерывность. Образовательный процесс перестаёт быть эпизодическим: он выстраивается как постоянная петля обратной связи, включающая диагностику потребностей, освоение знаний, применение на практике и оценку результатов. В-четвертых, технологическая поддержка. Внедряются цифровые платформы для микрообучения, адаптивных курсов, виртуальной реальности, обеспечивающие доступ к знаниям в любой момент и в любом месте. В результате, ориентация на результат. Критерии эффективности смещаются с «освоения программы» на «достижение измеримых бизнес показателей»: повышение производительности, сокращение брака, внедрение инноваций.

Ключевое отличие управления образовательным опытом заключается в смещении фокуса с формальной организации учебных мероприятий на создание условий для осмысленного, субъектно-значимого освоения знаний в контексте реальной профессиональной деятельности. Образовательный опыт понимается как интегративная характеристика индивидуального пути развития сотрудника, включающая: когнитивные приобретения, рефлексивные практики, эмоционально мотивационные переживания, а также способы применения знаний в производственной среде. В отличие от «обучения как процесса», образовательный опыт носит гетерогенный, нелинейный характер и формируется не только в рамках специально организованных программ, но и через повседневные рабочие ситуации, социальное взаимодействие, самообразование [4].

Основополагающими принципами построения модели управления образовательным опытом выступают персонализация, гибкость и интеграция обучения в рабочий процесс. Персонализация предполагает диагностику индивидуальных образовательных потребностей сотрудника, учёт его профессионального бэкграунда, когнитивных особенностей и карьерных устремлений. Гибкость обеспечивается вариативностью форматов и темпов освоения материала, возможностью адаптации траектории под изменяющиеся производственные задачи. Интеграция в рабочий процесс означает устранение разрыва между «учёбой» и «работой»: обучение становится не эпизодическим событием, а непрерывным компонентом трудовой деятельности, где знания немедленно апробируются и закрепляются в реальных ситуациях.

Существенную роль в формировании образовательного опыта играет рефлексия и саморегуляция. Рефлексивные практики (анализ ошибок, осмысление успешных стратегий, оценка прогресса) позволяют сотруднику осознанно конструировать собственную траекторию развития. Саморегуляция включает навыки целеполагания, планирования, мониторинга результатов и коррекции действий – то есть те метакогнитивные умения, которые делают обучение автономным и устойчивым. В рамках модели управления образовательным опытом данные процессы не остаются на откуп самому работнику, а целенаправленно поддерживаются через специальные инструменты: дневники самонаблюдения, чек листы рефлексии, цифровые платформы с обратной связью.

Модель управления образовательным опытом представляет собой целостный подход к развитию персонала, который приходит на смену традиционному обучению. Её архитектура строится на четырёх взаимосвязанных компонентах: диагностике индивидуальных образовательных потребностей, проектировании персонализированных траекторий,

использовании разнообразных современных форматов обучения, а также на механизмах постоянной обратной связи и рефлексии для корректировки процесса. В контексте реализации данной модели важно применять современную цифровую инструментальную базу. Классически, её основу составляют современные LMS-платформы, выполняющие роль интеграционного ядра. Доступность и гибкость обеспечивают мобильные приложения и чат-боты, а для отработки навыков в безопасной среде используются VR/AR-технологии. Эффективность данной системы оценивается с помощью аналитики образовательных данных.

Успех модели напрямую зависит от трансформации роли управленческих служб и линейных руководителей. Их новая функция – быть фасилитаторами развития, что требует овладения компетенциями в области коучинга и работы с данными. Фундаментом для всего этого является формирование в компании культуры непрерывного обучения. Процесс внедрения данной модели является комплексной трансформацией и состоит из последовательных этапов. Начинается он со всестороннего аудита существующей системы обучения. На основе его результатов разрабатывается детализированная дорожная карта, учитывающая специфику предприятия. Затем следует этап пилотного тестирования на ограниченном участке, и только после успешной апробации и корректировок происходит масштабирование отработанных практик на всем предприятии.

Существенную роль в успешной трансформации играет переосмысление функционала управленческого подразделения и линейных руководителей, чей вклад в процесс приобретает качественно новые измерения. Вместо традиционного контроля за посещением тренингов и усвоением материала акцент смещается на персональное сопровождение профессионального развития сотрудников. Специалисты управленческих служб выступают в роли архитекторов образовательного опыта, проектирующих индивидуальные траектории развития, координирующих взаимодействие между подразделениями и обеспечивающих доступ к необходимым ресурсам [5]. Линейные руководители трансформируются в наставников и коучей, способных выявлять зоны роста подчинённых, создавать условия для практического применения знаний и обеспечивать своевременную обратную связь.

Формирование среды для обмена опытом становится неотъемлемым элементом новой модели, предполагающей институционализацию горизонтальных коммуникаций и кросс функционального взаимодействия. На промышленных предприятиях это реализуется через создание сообществ практики, проведение регулярных рефлексивных сессий, внедрение систем менторства и организацию межцеховых стажировок. Особое значение приобретает цифровизация процессов обмена знаниями посредством корпоративных платформ, аккумулирующих лучшие практики, кейсы решения производственных задач и экспертные рекомендации.

Оценка эффективности перехода к управлению образовательным опытом требует разработки многоуровневой системы показателей, интегрирующей как качественные, так и количественные метрики. В рамках анализа образовательного опыта ключевыми индикаторами выступают: уровень удовлетворённости сотрудников образовательными процессами, степень их вовлечённости в развитие профессиональных компетенций, а также показатели применимости полученных знаний в повседневной деятельности. Данные собираются посредством анкетирования, фокус групп и глубинных интервью, позволяющих выявить субъективные оценки и скрытые барьеры. Параллельно осуществляется мониторинг бизнес результатов, отражающих влияние образовательного опыта на ключевые показатели производственной деятельности [7]. К ним относятся: динамика производительности труда, снижение количества технологических ошибок и брака, рост показателей инновационной активности. Для объективизации данных применяется сравнительный анализ KPI до и после внедрения модели, дополненный методами статистической обработки и корреляционного анализа. Информационной основой оценки выступают: данные корпоративных LMS платформ, фиксирующие активность сотрудников в образовательных модулях; аналитика производственных показателей, интегрированная с HR метриками; результаты регулярных опросов персонала, структурированные по ключевым компетенциям и профессиональным группам. Комплексный подход к сбору и интерпретации данных позволяет не только верифицировать эффективность внедряемой модели, но и формировать базу для её непрерывной оптимизации в соответствии с меняющимися требованиями производственной среды [1].

Опыт передовых российских промышленных компаний демонстрирует переход от разрозненных учебных программ к созданию целостной образовательной экосистемы. Это вызвано необходимостью масштабирования производства и внедрения инноваций, что требует от рабочих гибкого применения знаний. Задача заключается в формировании у сотрудников способности к постоянному освоению нового. Основу данного решения составляет компетентностный подход с детальными моделями профессий для выявления пробелов в навыках. Ключевое отличие – в методах обучения. Доминирующим форматом становится обучение на рабочем месте по методике TWI, обеспечивающее стандартизированную передачу опыта от наставника. Этот опыт дополняется практикой на учебно-производственных площадках, имитирующих реальные условия, и доступом к цифровым платформам для самообразования. Следовательно, обучение становится непрерывным и многоканальным, сочетая наставничество, практику и цифровую поддержку.

Достигнутые результаты проявляются не только в росте технической грамотности, но и в прямых производственных и экономических показателях. Исторический прецедент системного обучения в период индустриализации, позволивший за десятилетие вдвое повысить производительность труда, находит отражение в современных практиках. Компании-лидеры, выстраивающие подобные системы, демонстрируют более высокую скорость адаптации к технологиям, снижение брака и рост эффективности. Однако переход к управлению образовательным опытом сопряжен с системными барьерами. Одним из ключевых является социокультурное сопротивление изменениям, в котором инновации часто воспринимаются как угроза. Преодоление требует изменения корпоративной культуры через открытую коммуникацию, геймификацию и стимулирование. Существенной проблемой является и комплексная нехватка ресурсов: финансовых, инфраструктурных и человеческих (квалифицированных наставников). Решением становится пересмотр приоритетов: инвестиции во внутренних тренеров-практиков. Модели смешанного обучения и внутренние платформы с микромодулями позволяют масштабировать образовательный опыт без значительного роста расходов. Наконец, технологические и инфраструктурные ограничения создают «цифровой разрыв» внутри коллектива. Несовершенство или отсутствие удобной корпоративной образовательной платформы, слабая цифровая грамотность части сотрудников, недостаток релевантного отечественного цифрового контента по специфическим технологическим процессам – все это фрагментирует образовательный опыт [3]. Преодоление этих ограничений требует поэтапной технологической модернизации, начинающейся с аудита существующих компетенций и потребностей. Партнерство с отраслевыми вузами и научными институтами для совместной разработки контента, а также использование принципов открытого образования и адаптация успешных практик отечественных и зарубежных компаний могут стать ответом на дефицит качественных учебных материалов. Важнейшим элементом является обеспечение базовой цифровой грамотности как обязательного фундамента для дальнейшего развития, что позволяет включить в единое образовательное пространство предприятия всех сотрудников, независимо от их исходного уровня.

Выводы. Переход от управления обучением к управлению образовательным опытом сотрудников – это стратегическая смена цели: от стандартизированной передачи знаний к созданию персонализированной среды для непрерывного развития.

В центре модели – субъектный опыт работника, формирующий адаптивность и креативность, необходимые в VUCA-условиях. Практическая реализация требует системных изменений: внедрения гибридных форматов и цифровых платформ, перестройки ролей управленческих служб и руководителей в сторону фасилитации, а также формирования культуры психологической безопасности. Успешные практики показывают, что такой подход превращает обучение в стратегическую инвестицию, влияющую на производительность и скорость адаптации. Однако переход сопряжён с вызовами: социокультурным сопротивлением, ресурсными ограничениями и необходимостью технологической модернизации. Их преодоление требует целостного управления изменениями с вовлечением руководства и оценкой влияния на бизнес-результаты. Будущая конкурентоспособность предприятий будет зависеть от способности создать образовательную экосистему, где опыт каждого сотрудника становится источником устойчивого преимущества.

Литература:

1. Брюхова, О.Ю. Обучение персонала в современной организации: ориентация на цифровизацию / О.Ю. Брюхова, Н.Н. Старцева // Экономика, предпринимательство и право. – 2023. – Т. 13. – № 2. – С. 551-566

2. Воробчикова, Е.О. Персонализация как ключевой принцип обучения взрослых в условиях цифровизации / Е.О. Воробчикова // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1(50). – С. 10-18. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-1-1

3. Грязнова, Е.В. Цифровая грамотность для цифровой экономики: проблемы и противоречия современности / Е.В. Грязнова, В.А. Полянская, С.В. Пронина // Глобальный научный потенциал. – 2025. – № 8(173). – С. 377-380

4. Конанчук, Д.С. Образовательные экосистемы: новые принципы и пространство для развития сотрудников организаций / Д.С. Конанчук // Государственная служба. – 2024. – Т. 26. – № 3(149). – С. 62-69. – DOI: 10.22394/2070-8378-2024-26-3-62-69

5. Кузнецов, В.П. Цифровые ресурсы и их применение в организациях / В.П. Кузнецов, П.М. Казарин, Е.В. Романовская // Экономика и предпринимательство. – 2024. – № 10(171). – С. 1027-1031. – DOI: 10.34925/EIP.2024.171.10.186

6. Осиновская, И.В. Многокритериальная оценка эффективности обучения персонала: теоретический аспект / И.В. Осиновская // Теория и практика общественного развития. – 2023. – № 2(180). – С. 103-108. – DOI: 10.24158/tipor.2023.2.14

7. Соколова, А.А. Влияние обучения персонала на эффективность деятельности организации / А.А. Соколова, И.С. Игнатьева // Вестник Владимирского государственного университета им. Александра Григорьевича и Николая Григорьевича Столетовых. Серия: Экономические науки. – 2023. – № 4(38). – С. 164-168

8. Стрыгин, Д.В. Совершенствование системы обучения персонала на предприятии / Д.В. Стрыгин // Вестник науки. – 2021. – Т. 2. – № 10(43). – С. 36-40

Педагогика

УДК 378

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

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ В РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье рассматривается проблема использования межпредметного знания для развития критического мышления студентов. Автором отмечается, что развитие критического мышления студентов является актуальной педагогической проблемой. Межпредметные знания позволяют решать профессиональные проблемы с использованием интегрированных, системных знаний. В статье приводится анализ понятия «критическое мышление». Описываются возможности использования межпредметного знания в развитии критического мышления. Дается содержательное описание этапов использования межпредметного знания в педагогическом процессе. Использование межпредметного знания в подготовке студентов рассматривается автором как условие развития критического мышления студентов. В статье приводятся педагогические условия развития критического мышления студентов с использованием межпредметного знания. Автором описываются практические аспекты информационной подготовки студентов с целью развития критического мышления. Автор статьи приходит к выводу о том, что использование межпредметного знания, способствует развитию критического мышления студентов и составляют основу для личностного и профессионального развития студентов.

Ключевые слова: педагогические условия, межпредметные знания, информационная подготовка, критическое мышление, развитие, информационные технологии.

Annotation. The article discusses the problem of using interdisciplinary knowledge to develop students' critical thinking. The author notes that developing students' critical thinking is an important pedagogical issue. Interdisciplinary knowledge allows students to solve professional problems using integrated, systematic knowledge. The article provides an analysis of the concept of "critical thinking." It describes the possibilities of using interdisciplinary knowledge in the development of critical thinking. The article provides a detailed description of the stages of using interdisciplinary knowledge in the educational process. The author considers the use of interdisciplinary knowledge in student education as a condition for developing students' critical thinking. The article presents pedagogical conditions for developing students' critical thinking using interdisciplinary knowledge. The author describes the practical aspects of students' information training aimed at developing their critical thinking. The author of the article comes to the conclusion that the use of interdisciplinary knowledge contributes to the development of students' critical thinking and forms the basis for their personal and professional development.

Key words: pedagogical conditions, interdisciplinary knowledge, information training, critical thinking, development, and information technologies.

Введение. ФГОС ВО ориентируют преподавателя на формирования целой системы компетенций, среди которых универсальные компетенции занимают важное место. Развитие критического мышления, выступая одной из универсальных компетенций, задает ориентир в изучении дисциплин учебного плана на формирование способностей у студентов анализировать, синтезировать, систематизировать и сравнивать информацию, оценивать и применять ее для решения профессиональных задач. Развитое критическое мышление помогает студентам ориентироваться в большом потоке информации и выявлять недостоверные данные, логические противоречия, проводить анализ и формулировать на его основе выводы. При этом межпредметное знание позволяет формировать системные, целостные знания, лежащие в основе мировоззрения студентов и позволяет критически подходить к информации и данным.

Развитое критическое мышление студентов влияет на качество усвоения знаний, способность к самообразованию и рефлексии, принятию решений, эффективную групповую работу, тем самым создает основу для успешной будущей профессиональной деятельности.

Изложение основного материала статьи. Использование межпредметных знаний создает среду развития критического мышления, в которой функционируют многоаспектные системы и процессы, лишенные упрощения.

Изучение проблемы развития критического мышления прослеживается в научных работах Н.Н. Асхадуллиной, И.А. Талышевой [1], Л.А. Еферовой [3], Т.А. Ждановой [4], А.Р. Жидовой [5], Ю.З. Миркиной, А.А. Сучок, [8], Н.Ф. Плотниковой [9], О.М. Семеновой [12], М.В. Солодихиной [13], Е.А Столбниковой [14], А.И. Шепелева [15], Н.А. Ходиковой [17].

Критическое мышление определяется как вид оценочной мыслительной деятельности, направленный на формирование системы качеств, умений, способностей решения проблемы и осмысления теоретических знаний через практическую деятельность [5].

Критическое мышление – это процесс соотнесения информации с имеющимися у человека знаниями, с целью ее принятия, дополнения, или ее отвержения [6].

Межпредметные теоретические связи последовательно обогащаются через интеграцию знаний из различных дисциплин [10]. Реализация межпредметности в процессе обучения способствует: углублению содержания понятий; обеспечивает связь теоретической и практической подготовки; обеспечивает последовательность обучения; формирует целостную картину мира обучающихся; активизирует познавательную деятельность [7].

Использование межпредметных знаний создает условия, развивающие критическое мышление студентов если: используемое содержание в решении учебных задач имеет междисциплинарную основу и реализуется с применением интерактивных методов; создается благоприятная диалоговая среда и осуществляется педагогическая поддержки преподавателя на каждой стадии технологии развития критического мышления; активизируется рефлексивная деятельность студента; интеграция межпредметного содержания осуществляется с применением информационных технологий. Обозначенные педагогические условия повышают эффективность развития критического мышления студентов. Студенты осваивают умение оперировать знаниями из разных областей для решения как теоретических, так и прикладных задач.

Использование межпредметных знаний в развитии критического мышления студентов проходит в несколько этапов:

- этап отбора межпредметного содержания дисциплины и персонализация его в соответствии с направлением подготовки студентов;
- проектирование предстоящего учебного занятия с переносом знаний в плоскость практической ситуации, формирования системного взгляда на проблему, стимулирования познавательной активности и самостоятельности; определение групп вопросов и заданий, играющих ключевую роль в активизации процессов анализа, синтеза, систематизации, оценки и применения межпредметных знаний;
- отбор методов, средств и технологий обучения, разработка практико-ориентированных заданий в соответствии с поставленными целями и задачами. Применение активных и интерактивных методов обучения способствует развитию критического мышления студентов, делает учебный процесс практико- и профессионально-ориентированным [16];
- реализация запланированного: актуализация межпредметных знаний, постановка целей и задач перед студентами. На этом этапе студенты через выстроенную системы заданий, опирающихся на знания, факты, понятия, законы, концепции и теории, применяют на практике теоретические знания из различных дисциплин, придавая им операциональные характеристики. Преподаватель при этом осуществляет поддержку в выявлении связей с другими дисциплинами и оказывает помощь в формулировке проблемы, которую нужно решить.

Студентам необходимо осуществить ряд процессов, которые помогут в продвижении к конечному результату: собрать и проанализировать информацию; проверить ее на достоверность, научность; критически оценить ее, отделить факты от мнений; сравнивать данные; синтезировать знания; применить их;

- этап оценки и рефлексии полученных результатов, в процессе которого студенты приходят к выводам и обобщениям, оценивают контекст решаемой проблемы.

Среди дисциплин, отличающихся большим межпредметным потенциалом, можно выделить дисциплины в рамках информационной подготовки студентов, способствующие развитию критического мышления и соединяющие цели изучения дисциплин, и общеразвивающий аспект их предметного содержания.

Развитие и совершенствование информационных технологий, появление новых цифровых сервисов и инструментов, требуют от выпускника вуза, высокого уровня владения этими средствами и делают его востребованным и адаптированным к изменяющимся условиям [11].

Однако образовательные возможности информационной подготовки не ограничиваются этим. Информационные технологии предоставляют доступ к инструментам для анализа, сравнения и оценки информации. В то же время широкое использование информационных технологий, например технологии искусственного интеллекта, дающих ответы на различного рода запросы, без специально организованной деятельности, снижает развитие критического мышления студентов и формирование навыков самостоятельной работы, анализа и оценки полученного результата. Тем самым, особую значимость приобретает целенаправленно организованная преподавателем деятельность по развитию критического мышления студентов.

В рамках курсов «Информационно-коммуникационные технологии», «Технологии цифрового образования» студенты различных направлений КГУ им. К.Э. Циолковского выполняют практико-ориентированные задания, позволяющие не только познакомиться с новыми информационными технологиями, но и развить критическое мышление, формируя опыт применения междисциплинарного знания.

Фактчек образовательного блога, с целью анализа публикаций, поиска первоисточников, оценки достоверности; тестирование цифрового сервиса с точки зрения соответствия основным критериям, предъявляемым к информации; игры по поиску ложных данных в межпредметных учебных материалах, – примеры заданий, которые можно использовать для развития критического мышления.

Задания, опирающиеся на межпредметное знание должны отвечать ряду требований: стимулировать деятельность по анализу и оценке информации и данных; требовать обоснования, подтверждения, аргументирования позиции; включать проблему в ситуации недостатка данных; создавать условия для применения знания в новом контексте; связывать теоретическое межпредметные знания с практическим их применением; моделировать реальные профессиональные ситуации; позволять синтезировать, систематизировать и применять полученные результаты в будущей профессиональной деятельности; побуждать к формулировке новых вопросов и рефлексии.

Выводы. Межпредметное знание позволяет выпускнику решать профессиональные проблемы с использованием интегрированных, системных знаний, находящихся на стыке предметного содержания; критически оценивать источники информации и данных из разных научных областей.

Реализация педагогических условий использования межпредметных знаний способствует эффективному развитию критического мышления студентов и имеет как теоретическую, так и практическую значимость для становления их личности.

Литература:

1. Асхадуллина, Н.Н. Развитие навыков критического мышления у будущих учителей в образовательном процессе вуза как эффективное условие их профессионально-личностного роста / Н.Н. Асхадуллина, И.А. Талышева // Педагогический вестник. – 2018. – № 2. – С. 8-9. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-navykov-kriticheskogo-myshleniya-u-buduschih-uchiteley-v-obrazovatelnom-protsesse-vuza-kak-effektivnoe-uslovie-ih (дата обращения: 06.12.2025)
2. Гнатышина, Е.В. Технологии развития критического мышления как средство формирования функциональной грамотности студентов педагогических вузов / Е.В. Гнатышина, Н.С. Касаткина, Н.С. Шкитина // Вестник Южно-Уральского государственного гуманитарно-педагогического университета. – 2023. – № 6. – С. 73-93. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-kriticheskogo-myshleniya-studentov-pedagogicheskogo-vuza (дата обращения: 10.12.2025)
3. Еферова, А.Р. Педагогические условия формирования критического мышления студентов в образовательном процессе технического вуза: автореф. дисс. … кан. пед. наук: 13.00.01 / А.Р. Еферова. – Воронеж, 2010. – 24 с.
4. Жданова, Т.А. Развитие критического мышления студентов в условиях цифровизации высшего образования / Т.А. Жданова // Управление образованием: теория и практика. – 2024. – № 10-1(88). – С. 73-81
5. Жидова, Л.А. Повышение качества профессиональной подготовки учителей посредством формирования критического мышления (на примере подготовки учителей математики): автореферат дисс. … канд. пед. наук: 13.00.08 / Л.А. Жидова. – Томск, 2009. – 22 с.
6. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке: пособие для учителей общеобразовательных учреждений / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – Москва: Просвещение, 2011. – 223 с.
7. Межпредметные связи как принцип интеграции обучения / В.М. Баляйкина, Т.А. Маскаева, М.В. Лабутина, Н.Д. Чегодаева // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 6. – С. 150-155. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29320 (дата обращения: 17.12.2025)
8. Миркина, Ю.З. Роль критического мышления в подготовке педагогических кадров / Ю.З. Миркина, А.А. Сучок // Современные проблемы науки и образования. – 2024. – № 3. – С. 45-52. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=33418 (дата обращения: 15.12.2025)
9. Плотникова, Н.Ф. Формирование критического мышления студентов вуза в условиях командной формы организации обучения: монография / Н.Ф. Плотникова. – Казань: Изд-во Казанского университета, 2015. – 84 с.
10. Прокофьева, О.Н. Межпредметные связи педагогики как средство совершенствования подготовки бакалавров педагогического образования / О.Н. Прокофьева, М.А. Заборина // Современные исследования социальных проблем: электронный научный журнал. – 2018. – Т. 9. – № 4-2. – С. 106-113
11. Прокофьева, О.Н. Формирование информационной компетентности будущих педагогов в вузе / О.Н. Прокофьева, А.В. Луговая // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-3. – С. 257-260
12. Семенова, О.М. Технология формирования критического мышления студентов / О.М. Семенова // Вестник Тверского государственного университета. Серия: Педагогика и психология. – 2023. – № 4(65). – С. 145-155
13. Солодихина, М.В. Развитие критического мышления студентов в процессе обучения интегрированным естественнонаучным дисциплинам: автореф. дисс. … докт. пед. наук: 5.8.2 / М.В. Солодихина. – Москва, 2024. – 41 с.
14. Солодихина, М.В. Развитие критического мышления: сравнение трёх дисциплинарных подходов / М.В. Солодихина, А.А. Солодихина // Вопросы образования. – 2023. – № 4. – С. 207-240. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-sravnenie-treh-distsiplinarnyh-podhodov (дата обращения: 06.12.2025)
15. Столбникова, Е.А. Развитие критического мышления студентов педагогического вуза в процессе медиаобразования (на материале рекламы): монография / Е.А. Столбникова. – Таганрог, 2006. – 159 с.
16. Шепелев, А.И. Критерии и параметры измерения уровня сформированности критического мышления будущих учителей иностранного языка / А.И. Шепелев // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2022. – № 2. – С. 100-110
17. Шыхыев, Д. Развитие критического мышления студентов через активные методы / Д. Шыхыев, Б.К. Кемалов // Символ науки. – 2024. – № 4-1-2. – С. 201-204. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razvitie-kriticheskogo-myshleniya-studentov-cherez-aktivnye-metody (дата обращения: 07.12.2025)
18. Ходикова, Н.А. Критическое мышление и информационная грамотность / Н.А. Ходикова // КиБ. – 2021. – № 3. – С. 11-15. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/kriticheskoe-myshlenie-i-informatsionnaya-gramotnost (дата обращения: 08.12.2025)

Педагогика

УДК 37.012.2

доцент, кандидат педагогических наук Пчелинцева Евгения Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Ивановский государственный медицинский университет» Минздрава России (г. Иваново)

ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ ИГРОВОГО ПРОБЛЕМНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ К КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В современном педагогическом дискурсе наблюдается тенденция к внедрению передовых методологических подходов, направленных на оптимизацию психологического и эмоционального развития детей дошкольного возраста. Одним из таких инновационных стратегий, демонстрирующих высокую эффективность, является игровое проблемное проектирование. Эта методика представляет собой комплексную систему, интегрирующую игровые компоненты и проблемные ситуации, что позволяет осуществлять целенаправленное коррекционно-развивающее воздействие на различные виды эмоциональных нарушений, характерных для данной возрастной группы. К числу психоэмоциональных нарушений, выявленных в ходе многолетних исследований ведущих отечественных специалистов в области детской психологии, таких как А.И. Захаров, А.С. Спиваковская и Р.В. Овчарова, относятся детские страхи, апатия, подавленность, социальная изоляция и депрессивные состояния. Коррекция данных эмоциональных нарушений возможна с помощью использования методики игрового проблемного проектирования. Одной из ключевых особенностей игрового проблемного проектирования является его высокая степень индивидуализации коррекционного вмешательства. Учитывая

уникальные психологические характеристики каждого ребенка, педагоги могут гибко адаптировать содержание и форму игровых заданий. Это позволяет максимально точно и эффективно воздействовать на конкретные эмоциональные дисфункции, что является критически важным для достижения устойчивых положительных результатов в процессе психокоррекции.

Ключевые слова: методика, коррекция, игровое проектирование, проблемные ситуации, эмоциональные нарушения.

Annotation. In modern pedagogical discourse, there is a tendency to introduce advanced methodological approaches aimed at optimizing the psychological and emotional development of preschool children. One of these innovative strategies, demonstrating high efficiency, is game problem-based design. This technique is a comprehensive system that integrates game components and problem situations, which allows for targeted corrective and developmental effects on various types of emotional disorders characteristic of this age group. The psychoemotional disorders identified in the course of long-term research by leading Russian experts in the field of child psychology, such as A.I. Zakharov, A.S. Spivakovskaya and R.V. Ovcharova, include childhood fears, apathy, depression, social isolation and depressive states. Correction of these emotional disorders is possible through the use of game problem-based design techniques. One of the key features of game problem-based design is its high degree of individualization of correctional intervention. Taking into account the unique psychological characteristics of each child, teachers can flexibly adapt the content and form of game tasks. This allows for the most accurate and effective treatment of specific emotional dysfunctions, which is critically important for achieving sustainable positive results in the process of psychocorrection.

Key words: methodology, correction, game design, problematic situations, emotional disorders.

Введение. Современный этап развития системы дошкольного образования характеризуется значительными социокультурными трансформациями, которые касаются обновления программ, технологий. Эти изменения обусловлены модернизацией образовательной системы, государственной политикой в области дошкольного воспитания и требованиями к организации педагогического процесса [4]. Особое внимание в контексте модернизации дошкольного образования уделяется категории детей с пониженным эмоциональным фоном. Высокая уязвимость данной группы детей к негативным воздействиям окружающей среды обуславливает повышенный риск развития различных психоэмоциональных нарушений, включая тревожность, депрессивные расстройства и поведенческие отклонения [2]. В связи с этим, разработка и внедрение эффективных методов коррекции эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста приобретает особую актуальность. Среди научных исследований значительный вклад в изучение данного вопроса внесли такие выдающиеся ученые, как В.И. Гарбузов, А.И. Захаров, Л.Я. Гозман и Ю.Е. Алешина [3]. В.И. Гарбузов в своем фундаментальном исследовании, посвященном специфике детских страхов, выявил ключевую роль коррекции эмоциональных нарушений, присущих дошкольникам, демонстрирующим различные формы страха. Он аргументировал, что за всеми проявлениями данного феномена у детей лежит глубинный экзистенциальный страх смерти, который может быть как осознанным, так и неосознанным. Этот страх, по мнению автора, служит базисом для невротического развития личности в дошкольном возрасте и требует комплексного, мультидисциплинарного подхода к его коррекции. А.И. Захаров, специализирующийся на исследовании детской психологии, выделяет триаду инстинктивных страхов, присущих данному возрастному этапу: «темнота, одиночество и замкнутое пространство». Он акцентирует внимание на том, что эти страхи носят естественный характер и могут рассматриваться как индикаторы нормального психоэмоционального развития ребёнка. Однако чрезмерное проявление данных страхов может свидетельствовать о наличии эмоциональных нарушений, требующих дальнейшего психологического анализа и коррекции. Л.Я. Гозман и Ю.Е. Алешина провели детальный анализ причин возникновения детских страхов и эмоциональных нарушений. Они установили, что ключевыми факторами являются сверхтребовательность родителей и недостаточная эмоциональная поддержка. Эти факторы могут способствовать формированию у ребенка чувства неуверенности, тревожности и страха перед неудачами, что негативно сказывается на его психоэмоциональном состоянии и требует внедрения инновационных методик коррекции. Представленные обоснования послужили фундаментом для выбора темы исследования и разработки методики игрового проблемного проектирования, направленной на коррекцию эмоциональных нарушений и способствующей гармоничному развитию личности ребенка.

Изложение основного содержания статьи. Целью данного исследования является теоретическое обоснование методики игрового проблемного проектирования для коррекции эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста. В задачи исследования входит анализ существующих подходов к коррекции эмоциональных нарушений, разработка структуры и содержания интегрированной методики в условиях дошкольных образовательных учреждений.

Методологическую и теоретическую основу данного исследования составляют подходы: антропологический, культурологический, аксиологический. Культурологический подход, представленный трудами исследователей, как С.В. Ардашева, Н.М. Борозинец и Д.И. Фельдштейн, рассматривает игровую деятельность в контексте изучения детской субкультуры как уникального феномена дошкольного периода, обладающего высокой ценностью для формирования культурных традиций и мировоззрения ребенка. Антропологический, разработанный К.А. Абульхановой-Славской и А.Г. Асмоловым, выступает в качестве этико-философской основы исследования, определяя методологические принципы и способы интерпретации игровой деятельности как эффективного инструмента коррекции эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста. Аксиологический подход, представленный учеными Б.М. Бим-Бад, Б.С. Брушлинским, Б.И. Додоновым, и другими позволяет выявить фундаментальные механизмы ценностной регуляции поведения ребенка, межличностного общения с другими детьми. В рамках данного исследования интеграция различных подходов, способствовала изучению потенциала применения методологии игрового проблемного проектирования в целях минимизации последствий эмоциональных нарушений, встречающихся у детей дошкольного возраста.

Методика игрового проблемного проектирования состоит из последовательных этапов: диагностического, коррекционно-развивающего и результативного. Цель методики – выявить и проанализировать поведенческие паттерны и когнитивные искажения, которые часто остаются незамеченными при использовании традиционных психометрических методов [4]. Этот подход позволяет получить глубокое и всестороннее понимание индивидуальных психологических и социальных характеристик ребенка, переживающего негативные эмоциональные состояния, что является ключевым аспектом диагностики и коррекции [5]. В качестве стимульного материала используется кукольный домик, состоящий из одноэтажного здания с мебелью, размещенной на большой деревянной доске, символизирующей различные функциональные зоны: кухню, гостиную, спальни (для ребенка и родителей) и задний двор. Набор также включает кухонные принадлежности и продукты, детские игрушки и предметы домашнего обихода, такие как телефон. Кукольный домик функционирует как метафорическое пространство, позволяющее ребенку моделировать и исследовать социальные взаимодействия, что способствует более глубокому пониманию его внутреннего мира и социальных установок.

Диагностический этап начинается с предоставления ребенку возможности выбрать куклу, которая символически представляет его самого. Затем ребенок осуществляет подбор воображаемых членов своей семьи из трех наборов кукол, каждый из которых включает образы матери, отца, девочки, мальчика и младенца. После этого ребенок размещает свою виртуальную семью в символическом пространстве дома и взаимодействует с ними в течение пяти минут. Данный этап

представляет собой диагностику, которая предшествует основной части игровой сессии. Следует подчеркнуть, что выбор кукол не ограничен реальными членами семьи ребенка, что предоставляет ему полную свободу в репрезентации себя и других членов семьи. Эта свобода позволяет ребенку выразить свои внутренние переживания, а также представления о семейных отношениях. Анализ игровой деятельности детей позволяет выявить специфические паттерны поведения, указывающие на использование взрослыми авторитарных воспитательных практик [6]. В игровых сценариях, где дети прибегают к директивным приказам, реплики, заимствованные из родительской коммуникации, выступают как маркеры тревожных состояний, апатии и стремления к социальной изоляции [1; 8]. Анализ игрового сюжета, где ребенок прибегает к применению наказания к куклам, символизирующим других детей, позволяет выявить применение взрослыми дисциплинарных методов в отношении детей. Данная особенность представляет собой ключевой фактор в процессе формирования психологических паттернов у детей, таких как развитие страхов и повышенная склонность к плаксивости [9; 11]. Результаты психодиагностической оценки служат фундаментальной основой для разработки и реализации коррекционно-развивающего этапа, направленного на модификацию деструктивных поведенческих паттернов у детей. В рамках данного этапа используются специально разработанные игровые проблемные ситуации, которые проектируются на основе принципов завершения игровой истории, непосредственно связанной с негативными детскими переживаниями [12]. Эти игровые ситуации предлагаются детям в различных сценариях, что позволяет им активно участвовать в процессе переработки и интеграции своих эмоциональных переживаний. Примеры таких сценариев включают «Ссора родителей», «Ребенок не хочет посещать детский сад», «Ребенок испытывает страх перед одиночеством в темной комнате» и «Родители оставляют ребенка одного дома». Ключевым аспектом является участие родителей, которые интегрируются в игровой процесс, выполняя роли, участвуя в проигрывании сценариев.

В ходе совместной со взрослыми игровой деятельности поведенческие паттерны и вербальные реакции ребенка должны способствовать интериоризации базовых моральных норм и развитию навыков конструктивного диалога [10]. Это формирует модель взаимодействия, основанную на принципе «не рядом, а вместе», что подразумевает активное вовлечение ребенка в процесс решения проблем [13]. Такой подход способствует развитию адаптивных стратегий поведения и оптимизации процесса социализации, обеспечивая ребенку возможность более эффективно интегрироваться в социальные структуры. В случае, если у ребенка наблюдается нерешительность или амбивалентность в выборе стратегии поведения, что может свидетельствовать о наличии противоречивых установок в его отношениях с окружающими, рекомендуется применять метод поощрения наиболее адаптивных поведенческих реакций, обеспечивающих эффективное взаимодействие в условиях социального окружения, устраняющих негативные эмоции ребенка [11]. Эффективным методическим инструментом коррекции, как отмечают ученые Я.А. Дейковский, А.В. Запорожец, Т.Д. Зинкевич-Евстигнеева, является совместная с родителями творческая деятельность, будь то рисование, художественное конструирование, бумажная пластика, помогающие дополнить недостающие атрибуты для обыгрывания сюжетных ситуаций [6; 7]. Ключевым аспектом данного подхода является выбор недостающих персонажей и их вербальное воплощение в контексте ролевого диалога, который позволяет детям осмыслить и структурировать свои внутренние конфликты. Преобразование игрового пространства, в свою очередь, способствует более глубокой проработке эмоциональных переживаний и обеспечивает эффективное преодоление психологических трудностей. Моделирование сюжетных историй представляет собой методологический инструмент, направленный на преодоление у детей чувства покинутости и социальной изоляции.

Результативный этап методики игрового проблемного проектирования предполагает проведение завершающей диагностики, которая базируется на применении игрового метода с использованием кукол, символизирующих семью ребенка. В процессе итоговой диагностики осуществляется тщательный анализ выбора ребенком тактики поведения игровых персонажей, их взаимоотношений и диалогов, что позволяет оценить динамику изменений психоэмоционального состояния личности ребенка.

Выводы. В результате проведенного исследования была достигнута поставленная цель, что подтверждается теоретическим обоснованием методологии игрового проблемного проектирования с целью коррекции эмоциональных нарушений у детей дошкольного возраста. Данная методология основывается на принципах гуманистической педагогики и психологии развития, что позволяет рассматривать ее как инновационный подход к решению проблемы эмоциональной регуляции в дошкольном возрасте. Методика игрового проблемного проектирования преследуя задачу формирование коммуникативной рефлексии у детей дошкольного возраста, по сути, способствовала развитию у детей их способности к самоанализу и осознанию собственной идентичности. В процессе активного взаимодействия с окружающими, дети учились принимать самостоятельные решения, что является важным аспектом их личностного роста и успешной социализации. В рамках реализации данной технологии наблюдается высокая степень автономности детей в выборе моделей поведения. Это позволяет им более эффективно вербализировать свои эмоциональные состояния и переживания, что является значимым этапом в формировании эмоционального интеллекта и коммуникативных навыков. Таким образом, методология игрового проблемного проектирования представляет собой научно обоснованный и инновационный подход к коррекции эмоциональных состояний у детей дошкольного возраста, способствующий их всестороннему развитию и успешной адаптации в социуме.

Литература:

1. Пьянкова, Л.А. Психологический контекст феномена материнства / Л.А. Пьянкова, В.Е. Хомичева // Общество: социология, психология, педагогика. – 2017. – № 3. – С. 40-44

2. Рега, Е.А. О проблеме детско-родительских взаимоотношений в дошкольном возрасте / Е.А. Рега, И.Г. Маракушина // Психология и современный мир: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Москва. – Москва: изд-во РАО, 2018. – С. 429-434

3. Смирнова, Е.О. Специфика современного дошкольного детства / Е.О. Смирнова // Национальный психологический журнал. – 2019. – № 2(34). – С. 25-32

4. Сунеева, И.В. Интерактивные технологии взаимодействия педагогов с семьями воспитанников / И.В. Сунеева, И.С. Сотова, Т.Г. Ханова // Психология и образование. – 2018. – № 3(33). – С. 232-236. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/interaktivnye-tehnologii-vzaimodeystviya-pedagogov-s-semyami-vospitannikov (дата обращения: 22.11.2022)

5. Харабаджах, М.Н. Игротерапия как метод коррекции неконструктивного поведения детей старшего дошкольного возраста / М.Н. Харабаджах // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-2. – С. 226-228

6. Шаманова, Н.А. Игровая компетентность педагога как условие развития творческой игры в дошкольном возрасте / Н.А. Шаманова, Т.Г. Ханова, А.С. Дорогина // Проблемы современного педагогического образования. – 2021. – № 70-2. – С. 309-312

7. Шушара, Т.В. Актуальные проблемы отечественной и зарубежной дошкольной педагогики / Т.В. Шушара // Международное научное обозрение. – 2019. – № 3(76). – С. 193-194

8. Щербакова, Т.Н. Психологические детерминанты агрессии родителей: возможности самоконтроля / Т.Н. Щербакова, Е.А. Забара // Инновационная наука: психология, педагогика, дефектология. – 2020. – Т. 3. – № 2. – С. 101-111

9. Эльзессер, А.С. Эффективность краткосрочной психотерапии депрессивных и тревожных расстройств / А.С. Эльзессер, Р.В. Кадыров, Е.В. Маркелова // Вестник КемГУ. – 2018. – № 2(74). – С. 122-130
10. Эльконин, Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 2020. – 560 с.
11. Bowlby, J. The making and breaking of affectional bonds / J. Bowlby. – London: Tavistock Publications, 1979. – 235 p.
12. Bauer, W.D. The reactions of mothers who exhibit abuse, neglect, and comparison to stressors related and unrelated to children / W.D. Bauer, K.T. Twentyman // Journal of Consulting and Clinical Psychology. – 1985. – Vol. 53. – № 2. – P. 335-343
13. Black, R. Parents with special problems: alcoholism and opiate addiction / R. Black, J. Mayer // Child abuse and neglect. – 1980. – Vol. 4. – № 4. – P. 45-54

Педагогика

УДК 378.147

старший преподаватель Пятко Лариса Александровна
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Стародумова Людмила Анатольевна
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ПОМОЩЬЮ НЕЙРОСЕТЕЙ

Аннотация. В статье рассматриваются возможности использования инструментов искусственного интеллекта в образовании. Обращается внимание на то, что цифровая трансформация образования открывает новые перспективы для повышения эффективности и персонализации учебного процесса. Нейросети, как передовой инструмент искусственного интеллекта, предоставляют уникальные возможности для оптимизации различных аспектов обучения, от разработки учебных материалов до оценки знаний студентов. Авторы статьи показывают, как с помощью технологий искусственного интеллекта можно анализировать большие объемы данных об успеваемости студентов, выявлять индивидуальные пробелы в знаниях и предлагать персонализированные учебные траектории. Интерактивные симуляторы, основанные на нейросетях, позволяют студентам экспериментировать, совершать ошибки и учиться на собственном опыте в безопасной и контролируемой среде. Это особенно ценно в областях, где практическое применение знаний является ключевым фактором успеха. В статье приведены примеры использования технологий искусственного интеллекта на факультете технологии и дизайна и факультете сервиса. Особое внимание обращено на то, что в эпоху информационного перенасыщения умение анализировать, оценивать и синтезировать информацию становится жизненно необходимым. Образовательные программы должны стимулировать развитие этих навыков, предлагая студентам реальные задачи и проекты. Успешное применение возможностей нейросетей в образовании требует комплексного подхода, сочетающего технологические инновации с педагогическим мастерством и глубоким пониманием потребностей студентов.
Ключевые слова: искусственный интеллект, нейросети, цифрровизация образования, личностно-ориентированное обучение.
Annotation. The article discusses the possibilities of using artificial intelligence tools in education. Attention is drawn to the fact that the digital transformation of education opens up new prospects for increasing the efficiency and personalization of the educational process. Neural networks, as an advanced artificial intelligence tool, provide unique opportunities to optimize various aspects of learning, from developing educational materials to assessing student knowledge. The authors of the article show how, with the help of artificial intelligence technologies, it is possible to analyze large volumes of data on student performance, identify individual gaps in knowledge and offer personalized learning trajectories. Interactive simulations based on neural networks allow students to experiment, make mistakes and learn from experience in a safe and controlled environment. This is especially valuable in areas where practical application of knowledge is a key success factor. The article provides examples of the use of artificial intelligence technologies at the Faculty of Technology and Design and the Faculty of Service. Particular attention is paid to the fact that in an era of information oversaturation, the ability to analyze, evaluate and synthesize information becomes vital. Educational programs should encourage the development of these skills by providing students with real-life challenges and projects. Successfully applying the power of neural networks in education requires an integrated approach that combines technological innovation with pedagogical excellence and a deep understanding of student needs.
Key words: artificial intelligence, neural networks, digitalization of education, student-centered learning.

Введение. Современная система образования находится в постоянном движении, стремясь адаптироваться к быстро меняющимся требованиям глобального мира. Оптимизация образовательного процесса – это не просто улучшение отдельных элементов, а комплексная стратегия, направленная на повышение эффективности, доступности и целесообразности обучения потребностям общества. Сегодня образование переживает период радикальной трансформации. Оно отходит от традиционной модели «знаниецентричного» обучения к более гибкой модели, ориентированной на ученика. В эпоху цифровизации, где информация доступна в неограниченных объемах, ключевым становится не просто передача знаний, а развитие у студентов критического мышления, навыков самообучения и способности адаптироваться к быстро меняющимся условиям.

Новые горизонты для оптимизации обучения и преподавания открываются с внедрением в образовательный процесс искусственного интеллекта. Нейросети не только автоматизируют рутинные задачи, освобождая время для творческой и стратегической работы, но и предоставляют уникальные возможности для адаптации учебного контента и методов обучения к индивидуальным потребностям каждого студента [2; 3]. Цифровая трансформация образования способствует появлению и внедрению новых педагогических практик, основывающихся на использовании возможностей технологий искусственного интеллекта [5].

Изложение основного материала статьи. Нейросети – это математические компьютерные системы, смоделированные по образцу человеческого мозга, состоящие из взаимосвязанных искусственных «нейронов», которые обучаются на больших объемах, данных для распознавания образов, генерации контента, прогнозирования и решения сложных задач. Они не программируются жестко, а обучаются находить закономерности и принимать решения, что делает их мощным инструментом искусственного интеллекта. Благодаря способности к самообучению и распознаванию образов, нейросети находят все большее применение в различных сферах, в том числе и в образовании.

Проблематика внедрения технологий искусственного интеллекта в образование – это сложный и многогранный вопрос, который находится в фокусе внимания ученых из различных областей знания. Это не только специалисты в области

компьютерных наук и разработки нейросетей, но и педагоги, психологи, социологи, которые анализируют педагогические социальные, этические и последствия этой технологической революции. По мнению большинства авторов, применение технологий искусственного интеллекта в образовательном процессе открывает множество положительных сторон, значительно изменяя подходы к обучению и преподаванию, тем самым оптимизируя сам процесс обучения [1; 4; 7; 9].

Искусственный интеллект, оказывая глубокое и многогранное влияние на современную систему образования, изменяет не только методы обучения, но и роль преподавателя. Если ранее образование было преимущественно ориентировано на передачу знаний в однородном формате, то сейчас нейросети открывают дорогу к обучению, адаптированному к индивидуальным потребностям и способностям каждого студента.

Персонализация обучения – один из ключевых элементов оптимизации учебного процесса с помощью нейросетей. Вместо унифицированных программ обучения, все большее внимание уделяется индивидуальным потребностям и способностям каждого студента. Технологии искусственного интеллекта могут анализировать успеваемость и способности каждого обучающегося, адаптируя учебный материал и темп обучения под его личностные особенности. Индивидуальный личностно-ориентированный подход позволяет учитывать уникальные интересы студентов, сильные и слабые его стороны, предлагая ему персонализированные учебные материалы, задания и темп прохождения курса. Современные образовательные технологии, такие как адаптивные платформы и интерактивные инструменты, помогают создать персонализированную траекторию обучения, максимально раскрывая потенциал каждого обучающегося. При этом системы искусственного интеллекта способны предоставлять мгновенную и целенаправленную обратную связь, объясняя студентам ошибки и предлагая обучающимся дополнительные ресурсы для улучшения понимания конкретных тем. Интеллектуальные чат-боты могут ответить на часто задаваемые вопросы, а системы адаптивного обучения – корректировать темп и уровень сложности материала, обеспечивая максимальную вовлеченность и понимание.

Технологии искусственного интеллекта способствуют повышению доступности образования. Интеллектуальные тьютор-боты и онлайн-платформы с элементами нейросетей позволяют студентам получать знания и консультации в любое время и в любом месте. А для обучающихся с особенностями развития (нарушения зрения, слуха, дислексия и т.д.) специальные технологии искусственного интеллекта делают обучение более комфортным и адаптированным под их потребности. Здесь можно отметить такие ИИ-инструменты, как перевод текста в речь, распознавание речи, автоматические субтитры, адаптивный интерфейс, переводчики текстов для неносителей языка и т.п. Можно сказать, что нейросети становятся для учеников персональным наставником, способным помочь быстро выявить пробелы в знаниях и предложить оптимальные пути их устранения. Это позволяет создать максимально комфортные и эффективные условия для усвоения знаний, повысить мотивацию каждого студента к обучению.

Мотивация к обучению – достаточно серьезная задача, стоящая перед преподавателем. Заинтересовать современного ученика можно, в том числе, с помощью элементов геймификации, которые в рамках преподаваемой дисциплины способны создать нейросети. Внедрение элементов игры в процесс обучения может сделать его более увлекательным и мотивирующим, адаптируя сложность задач под уровень игрока. Для этого можно использовать возможности виртуальных ассистентов/репетиторов. Чат-боты и виртуальные наставники, работающие на технологиях нейросетей, могут быть доступны 24/7 для ответов на вопросы, объяснения материалов и поддержки студентов, создавая безопасную среду для практики и ошибок, а искусственный интеллект может генерировать и адаптировать интерактивные симуляции, VR/AR-опыт, которые делают обучение более наглядным и приближенным к реальным ситуациям. Искусственный интеллект также может помочь в обучении иностранным языкам, предоставляя персонализированную обратную связь и возможности для практики с виртуальными партнерами.

Нейросети можно использовать для создания виртуальных лабораторий и симуляций, позволяющих студентам безопасно экспериментировать и изучать сложные технологические процессы. Так, на кафедре дизайна, конструирования и сервисных технологий ИПТД – филиала ГБОУ ВО НГИЭУ уже не первый год успешно работает лаборатория «Цифровой модельер», где студенты отрабатывают навыки моделирования и конструирования на виртуальных моделях, при этом экспериментируя не только с разным кроем, но и с тканями [6; 8].

В рамках образовательного процесса по специальности «Туризм» в ИПТД используются интерактивные симуляции и виртуальная реальность (VR): создаются реалистичные симуляции туристических ситуаций, таких как работа с клиентами, решение проблем в отеле и проведение экскурсий. VR позволяет студентам погрузиться в виртуальные туристические локации и получить практический опыт без необходимости физического путешествия.

С целью развития навыков менеджмента (принятия решений) в учебных дисциплинах сферы туризма и гостеприимства факультета Сервиса при помощи технологий искусственного интеллекта создаются сценарии, требующие от студентов принятия решений в сложных туристических ситуациях, проведения анализа их решения (выбора), при этом предоставляется обратная связь. Нейросети, обладая возможностью анализа больших объемов данных, помогают студентам прогнозировать будущие тренды в туризме, такие как изменение предпочтений потребителей туристических услуг, появление новых направлений и технологий, например, системы управления отелями, онлайн-платформы бронирования и инструменты анализа данных. Искусственный интеллект помогает студентам развить навыки работы с данными, необходимые для анализа рынка, оценки эффективности маркетинговых кампаний и принятия обоснованных бизнес-решений. Усвоение навыков работы с новейшими технологиями искусственного интеллекта мы наблюдаем во время комплексного демонстрационного экзамена по указанным направлениям «Туризм и гостиничный бизнес».

Другим важным аспектом влияния искусственного интеллекта на систему образования является автоматизация рутинных задач, которые лежат перед преподавателем института. С помощью интеллектуальных систем можно автоматизировать проверку работ, в том числе тестов, квизов и даже некоторых видов других письменных работ, классифицировать тексты и изображения, быстро и качественно проводить анализ успеваемости. Автоматизация процесса при этом снижает вероятность ошибок и повышает объективность оценки знаний.

С помощью технологий искусственного интеллекта преподаватель может выявить проблемы в обучении конкретного студента на ранней стадии: об этом говорит и нейро-анализ активности и успеваемости студента, и сигналы нейро-сетей о тех, кто из учеников и конкретно в каком материале (теме) испытывает затруднения. Такие сигналы искусственного интеллекта способны подсказать преподавателю о необходимости вмешательства, найти и/или разработать наиболее эффективные учебные материалы, адаптированные под конкретные группы студентов.

При использовании возможностей нейросетей значительно сокращается время в образовательной организации на планирование расписания, рассылку напоминаний, составление сводных ведомостей успеваемости и т.д. Это позволяет преподавателям не только высвободить время для более сложной и творческой работы, такой как разработка инновационных педагогических методик, организация и проведение интерактивных занятий и индивидуальная работа со студентами, нуждающимися в дополнительной поддержке, но и в целом оптимизировать управление учебным процессом. Кроме того, анализ больших объемов данных об успеваемости студентов может помочь в корректировке учебных планов и программ, делая их более продуктивными.

Анализ работы в ИПТД – филиале ГБОУ ВО НГИЭУ показывает, что достаточно много времени у педагога отнимает разработка и обновление учебных программ по преподаваемым дисциплинам (РПД), составление контрольно-измерительных материалов (КОСов, КИМов), а так же других сопутствующих учебному процессу документов. Самообучающиеся нейросети способны облегчить этот процесс. Уже сейчас мы начинаем использовать помощь программ искусственного интеллекта, которые не только участвуют в разработке РПД и адаптированных под них контрольно-оценочных средств, но и загружают темы в электронные журналы, создают технологические карты практических занятий. При этом есть четкое осознание того, что нейросети не только сокращают время разработки подобных учебных материалов, но и делают это логично, четко, структурированно и, при необходимости, с хорошей визуализацией. Так, при помощи генеративно-состязательных нейросетей (GAN) можно создать реалистичные изображения, проиллюстрировать процессы в контексте объяснения нужной темы. Конечно, преподаватель должен критически анализировать все созданное искусственным интеллектом, но в первую очередь иметь представление и профессионально владеть работой в существующих на данный момент инструментах искусственного интеллекта. Например, разработку текстов можно делать с помощью ChatGPT, GPT-4, Gemini, Quillionz, Scribbr AI, а в создании визуального контента помогут инструменты, как Canva, DALL·E, Piktochart, MidJourney, Stable Diffusion Deep Dream Generator.

Следует отметить, что внедрение технологий искусственного интеллекта в образование требует пересмотра роли педагога. Преподаватель в этом случае больше не является единственным источником знаний, а становится скорее наставником и фасилитатором, помогающим студентам ориентироваться в огромном объеме информации и развивать их критическое мышление. Конечно, перед учебными заведениями стоит задача необходимости подготовки педагогов к работе с нейро-системами. К сожалению, как показывает опыт, еще не все педагоги обладают достаточной цифровой грамотностью, обладают низким уровнем знаний об искусственном интеллекте и нейросетях. Не хватает также методической и нормативной документации по использованию технологий искусственного интеллекта в учебном процессе [3]. Преподаватели ВУЗов должны обладать достаточными знаниями и навыками, чтобы эффективно использовать инструменты искусственного интеллекта в своей работе. Для этого необходимы программы повышения квалификации и переподготовки, ориентированные на развитие цифровой грамотности педагогов. В результате нейросети могут стать мощным инструментом в руках опытного педагога, позволяющим ему более эффективно достигать образовательных целей.

Несмотря на огромный потенциал, внедрение искусственного интеллекта в образование сопряжено с рядом определенных проблем. Одна из основных – обеспечение равного доступа к нейро-технологиям. Не у всех студентов на данный момент есть возможность пользоваться современными устройствами и высокоскоростным интернетом, что может привести к усилению неравенства в образовании. Необходимо разрабатывать стратегии, направленные на преодоление цифрового разрыва и обеспечение равных возможностей для всех.

Другой важный аспект – этические вопросы, связанные с использованием нейросетей в образовании. Существует достаточно резонный вопрос, который задают себе преподаватели, проверяя студенческие работы, созданные с помощью нейросетей. Как оценивать работы современных учеников, когда поиск и анализ информации, написание сочинений, эссе и даже курсовых и выпускных квалификационных работ происходит с помощью искусственного интеллекта. Не перестают ли при этом студенты самостоятельно думать, мыслить, принимать самостоятельные аргументированные решения?

Необходимо разрабатывать этические нормы использования искусственного интеллекта, обеспечивать защиту персональных данных и обучать студентов и педагогов эффективно использовать новые инструменты. Важно помнить, что нейросети не должны заменять человеческий фактор в образовании. Преподаватель остается ключевой фигурой, способной мотивировать, вдохновлять и развивать критическое мышление у студентов. В конечном счёте, нейросети – это лишь инструмент, который может значительно улучшить качество образования, если использовать его правильно и ответственно.

Выводы. Оптимизация образования с позиций современности – это многогранный процесс, требующий комплексного подхода и учета различных факторов. Персонализация обучения, развитие критического мышления, интеграция новых цифровых технологий – все это важные элементы, которые позволяют создать более эффективную, доступную систему образования, адаптированную к потребностям современного общества.

Использование искусственного интеллекта, виртуальной реальности и других передовых технологий позволяет сделать обучение более увлекательным, интерактивным и эффективным. Однако, важно помнить, что технологии – это лишь инструмент, и их применение должно быть осмысленным и целенаправленным.

Литература:

1. Богдановская, И.М. Информационные технологии в педагогике и психологии: учебник для вузов / И.М. Богдановская, Т.П. Зайченко, Ю.Л. Проект. – Санкт-Петербург: Питер, 2018. – 304 с.

2. Борисова, И.В. Образование 2.0: как искусственный интеллект меняет правила игры в образовании? / И.В. Борисова // Наука молодых: вызовы гуманитарной науки: материалы Всероссийской научной школы с международным участием для молодых исследователей. – Абакан: Хакасский государственный университет им. Н.Ф. Катанова, 2024. – С. 24-28

3. Букина, Т.В. Искусственный интеллект в образовании: современное состояние и перспективы развития / Т.В. Букина // Общество: социология, психология, педагогика. – 2025. – № 1(129). – С. 76-83

4. Власова, Е.З. Адаптивные технологии обучения – инновационный инструмент профессиональной подготовки студента современного вуза / Е.З. Власова // Образовательная инженерия. Понятия. Подходы. Приложения. – Москва: Горячая линия-Телеком, 2021. – С. 20-38

5. Дитковская, И.Э. Технологии искусственного интеллекта в персонализированном образовании в контексте философии личностного образования / И.Э. Дитковская // Universum: общественные науки. – 2024. – № 3(106). – С. 32-34

6. Кудряшова, Д.В. Использование возможностей нейросети при проектировании одежды / Д.В. Кудряшова, Л.В. Сидорова // Актуальные вопросы современного образования: сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Петрозаводск, 29 июня 2023 года. – Петрозаводск: Международный центр научного партнерства «Новая Наука», 2023. – С. 100-105

7. Павлова, Л.В. Непрерывная образовательная среда в условиях цифровизации общества / Л.В. Павлова; под ред. Г.М. Корякиной, В.В. Абрамовой, И.М. Елисеевой // Региональная культура как компонент содержания современного художественного образования: материалы третьей Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Липецк, 12 октября 2018 года. – Липецк: Липецкий государственный педагогический университет им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2018. – С. 308-312

8. Панкратов, А.С. Эволюция материальной моды в digital-fashion по стандартам Worldskills / А.С. Панкратов, Л.В. Павлова; редкол. Д.Л. Щёголев, И.С. Соболь, Д.В. Монич, А.А. Смыков [и др.]. // XI Всероссийский Фестиваль науки: сборник докладов, Нижний Новгород, 20-21 октября 2021 года. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный архитектурно-строительный университет, 2021. – С. 1323-1326

9. Поначугин, А.В. Применение искусственного интеллекта в вузах / А.В. Поначугин, Т.М. Рогожкина // Вестник Самарского университета. История, педагогика, филология. – 2025. – Т. 31. – № 3. – С. 86-91

УДК 378
старший преподаватель кафедры
«Информационные системы и программирование» Раджабова Фатимат Махмудовна
ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» (г. Махачкала)

АЛГОРИТМИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ СФЕРЫ

Аннотация. Алгоритмическое мышление рассматривается в качестве одного из важнейших компонентов, подлежащих развитию у лиц, обучающихся в современных технических вузах. В начале статьи автор, базируясь на собственном педагогическом опыте, а также изучении научной и методической литературы, доказывает важность формирования такого мышления для достижения соответствия результатов работы отечественной системы высшего технического образования российским и мировым стандартам. Далее даётся определение соответствующего феномена. Делается важный вывод о его структурной сложности, а, значит, и о том, что процесс развития данного типа мышления также должен характеризоваться системностью и полиаспектностью. В этой связи производится рассмотрение основных компонентов такой деятельности: стратегически-целевого, концептуально-методологического, технолого-практического, компонентно-критериального, а также расчётно-итогового.

Ключевые слова: высшее техническое образование, студенты инженерно-технической сферы, образовательный процесс в техническом вузе, профессиональное мышление, алгоритмическое мышление.

Annotation. Algorithmic thinking is considered as one of the most important components to be developed in people studying at modern technical universities. At the beginning of the article, the author, based on her own pedagogical experience, as well as the scientific and methodological literature study, proves forming such thinking importance in order to achieve the national higher technical education system results compliance with Russian and international standards. The definition of the corresponding phenomenon is given. An important intermediate conclusion is drawn about its structural complexity, and, therefore, that the process of developing this thinking type should also be characterized by consistency and multi-aspect. In this regard, the main components of such activities are considered: strategically targeted, conceptually methodological, technologically practical, component-based, and criterion-based, as well as computational and final.

Key words: higher technical education, engineering students, the educational process at a technical university, professional thinking, algorithmic thinking.

Введение. Сегодня человечество вступает в стадию развития, известную как постиндустриальная. Переход к ней сопровождается эскалацией темпов развития средств производства и удалённой коммуникации. Кроме того, он связан с рядом вызовов, требующих немедленного ответа, который, в свою очередь, может быть дан при условии тесного сотрудничества между бакалаврами, специалистами и магистрами, занятыми в различных сферах, в т.ч. в инженерно-технической. Таким образом, на текущий момент фиксируется существенное возрастание роли выпускников технических вузов в жизни общества.

Соответственно, и к их компетентности предъявляются требования, отличающиеся от характерных для более ранних эпох в истории России и мира. Прежде всего, расширился перечень типов компетенций, которыми должен обладать профессионал данного профиля (Рис. 1).

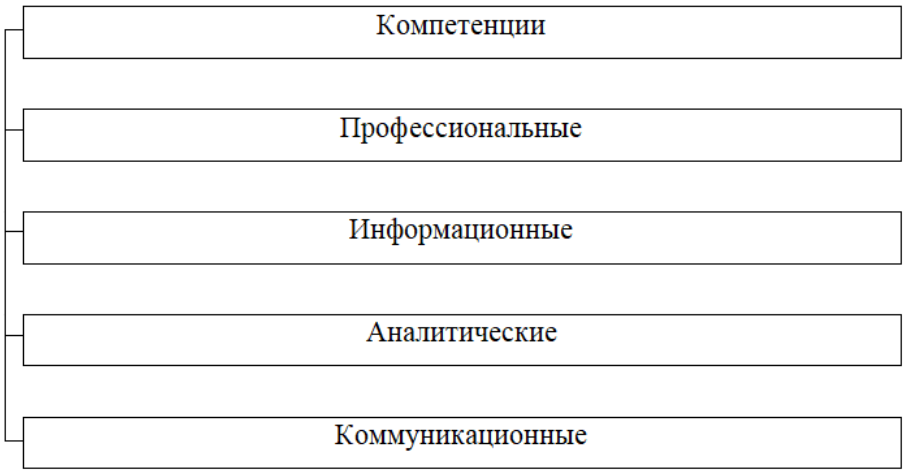


Рисунок 1. Типы компетенций современного выпускника технического вуза

Показанные на Рисунке 1 черты профессионального портрета с необходимостью должны быть сформированы в период освоения программ соответствующих профилей. С другой стороны, перечень характеристик современного выпускника ими не ограничивается. Вслед за В.А. Кальней и С.Е. Шишовым [3] мы должны включить в него культуру мышления, способствующую эффективному самостоятельному усвоению новых знаний, умений и навыков.

В свою очередь, в качестве одной из важных её составных частей многие современные авторы (И.Е. Костенко [4], Ф.М. Раджабова [5], Н.Е. Шафажинская, Н.Н. Еговцева, А.В. Козачек [8]) называют алгоритмическое мышление. Таким образом, его развитие у студентов, осваивающих инженерно-технические направления подготовки, приобретает особую важность. Этот процесс представляет собой одну из мощнейших «движущих сил», обеспечивающих соответствие результатов обучения российским и мировым стандартам.

Необходимость развития такого мышления у старших технических специалистов на этапе вузовской подготовки предполагает внесение определённых корректив в организацию учебно-воспитательного процесса. Они будут рассмотрены по ходу дальнейшего исследования.

Изложение основного материала статьи. Анализ специальной литературы (Б.А. Бадак, Н.В. Бровка [1], Т.А. Терехова, Л.К. Портнова, Ю.Ф. Тюлюпов [6], А.А. Тимичева [7]), а равно и рефлексия автором собственного опыта

работы в пространстве ГАОУ ВО «Дагестанский государственный университет народного хозяйства» позволяют вывести определение термина «Алгоритмическое мышление». Применительно к старшим специалистам и студентам инженерно-технической сферы данный феномен представляет собой структурно сложное личностное образование. Оно, в свою очередь, базируется на способности обучающегося (выпускника) к конструированию алгоритмов в области информационно-коммуникационных технологий (ИКТ). Способность же эта интегрирует несколько составных частей (Рис. 2).



Рисунок 2. Структура способности современного студента инженерно-технического профиля к конструированию алгоритмов в области ИКТ

Далее, немаловажную роль в структуре рассматриваемой характеристики играет умение тестировать и оценивать составленный алгоритм. В.В. Кайдалов с соавторами [2] говорят о том, что рассматривая компетенция включает умения учёта полученных вычислений, а также возможностей их последующей адаптации к характерным для современных культуры, науки и техники динамичным условиям.

Мы видим, что одним из наиболее характерных свойств алгоритмического мышления как важной черты выпускника современного технического вуза является поликомпонентная структура. Соответственно, и процесс формирования данного качества в ходе реализации программ высшего образования должен характеризоваться определённой сложностью.

Опыт деятельности в Дагестанском государственном университете народного хозяйства позволяет сделать промежуточный вывод о том, что такой процесс с необходимостью должен включать пять компонентов (Рис. 3).

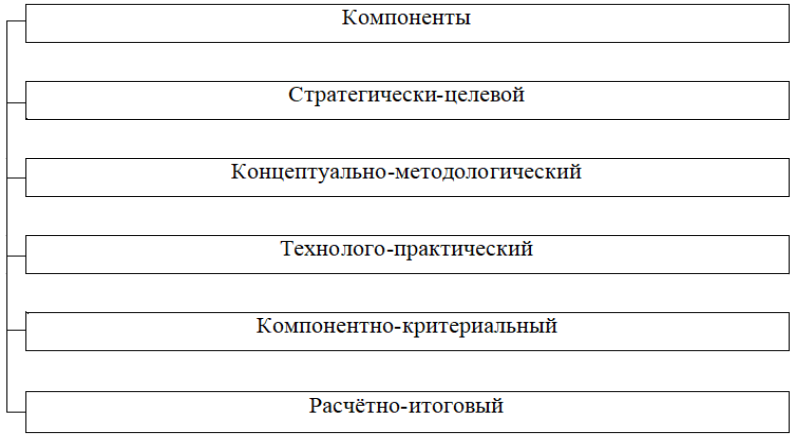


Рисунок 3. Основные компоненты процесса развития алгоритмического мышления

Стратегически-целевой компонент включает цель – развитие алгоритмического мышления студентов инженерно-технической сферы. В его подструктуру также входят требования работодателей к выпускнику, успешно освоившему образовательную программу по соответствующему профилю. Они включают умение разрабатывать различные (в т.ч. нестандартные) решения для конкретных секторов производства на основе анализа данных, а также проектирование и создание программного обеспечения, позволяющего автоматизировать работу различных отраслей.

Второй компонент рассматриваемого процесса – концептуально-методологический. Он интегрирует пять методологических подходов к развитию алгоритмического мышления (Табл. 1).

Таблица 1

Методологические подходы, применимые при формировании алгоритмического мышления

Наименование	Характеристика
Структурно-функциональный	Предоставляет возможности для выделения главных направлений и профессионально-специфических функций деятельности основных субъектов педагогического процесса, направленной на развитие у студентов технического вуза алгоритмического мышления.
Компетентностный	Позволяет придать процессам обучения и воспитания направленность на формирование у обучаемых ключевых компетенций, представляющих собой универсальные способы деятельности.
Системный	Как следует из его названия, предполагает рассмотрение процесса становления алгоритмического мышления у будущих старших технических специалистов в качестве целостной системы.
Технологический	Связан с расширением реализации современных технологий и методов работы с учащимися.
Задачный	В ходе его реализации решение учебных задач позиционируется в качестве одного из ведущих компонентов развития у студентов современного технического вуза алгоритмического мышления.

Охарактеризованным в Таблице 1 методологическим подходам к процессу формирования алгоритмического мышления соответствуют формы и методы его организации (Табл. 2).

Таблица 2

Методы и формы организации процесса формирования алгоритмического мышления

Подход	Методы	Формы
Структурно-функциональный	Облачные технологии	Поисковая и информационная формы обучения
	Интеграция с Интернетом	
Компетентностный	Блокчейн	Проектная
		Онлайн-обучение
		Визуальное программирование
	Облачные технологии	
		Поисковая и информационная формы обучения
Системный	Метод ИИ	Проектная
		Визуальное программирование
	Блокчейн	
Технологический	Метод ИИ	Поисковая и информационная формы обучения
	Блокчейн	
	Облачные технологии	
	Интеграция с Интернетом	
		Хакатоны
Задачный	Облачные технологии	Онлайн-обучение
	Интеграция с Интернетом	Хакатоны
		Контент-анализ
		Поисковая и информационная формы обучения

Далее, использование во время формирования у студентов технического вуза алгоритмического мышления этих подходов, форм и методов работы связано с широкой реализацией четырёх принципов (Табл. 3).

Таблица 3

Принципы развития алгоритмического мышления у студентов, осваивающих инженерно-технические специальности в стенах российских вузов

Подходы	Приципы
Структурно-функциональный	Научность
	Творчество
	Наглядность
Компетентностный	Самостоятельность и независимость
	Научность
	Наглядность
Системный	Самостоятельность и независимость
	Творчество
	Наглядность
Технологический	Научность
	Наглядность
Задачный	Самостоятельность и независимость
	Творчество

Третий компонент процесса становления алгоритмического мышления учащихся – технолого-практический. В него входит комплекс алгоритмических заданий, соответствующих основным положениям задачного подхода. На текущем этапе

разработки данной проблемы (Б.А. Бадак, Н.В. Бровка [1], В.А. Кальней, С.Е. Шишов [3], И.Е. Костенко [4]) мы можем условно разделить такие задания на три типа:

– задачи на поиск алгоритма;

– задачи с нарастающим уровнем сложности;

– задачи на алгоритмизацию повседневных процессов учебной и/или будущей профессиональной деятельности.

Подструктура диагностико-проверочного компонента рассматриваемого процесса интегрирует диагностико-проверочные онлайн-тесты. К ним относятся, например, упоминаемые В.В. Кайдаловым [2] онлайн-тесты «Гибкое ли у Вас мышление или легко ли Вы учитесь новому?», «Насколько развита у вас математическая логика?», «Анализ алгоритмов». В данной связи Т.А. Терехова, Л.К. Портнова и Ю.Ф. Тюлюпов [6] также говорят о тесте за авторством И.В. Ивановой, озаглавленном «Самопознание и саморазвитие».

Компонентно-критериальный компонент деятельности, направленной на развитие у современных технических вузов алгоритмического мышления, интегрирует критерии сформированности у студентов мышления соответствующего типа. Современные учёные и практики (Ф.М. Раджабова [5], А.А. Тимичева [7], Н.Е. Шафажинская, Н.Н. Еговцева, А.В. Козачек [8]) относят к ним следующие: способность к творчеству и деловой коммуникации, способность к анализу, логическому рассуждению, способность конструировать алгоритмы.

Последний же компонент, – расчётно-итоговый, содержит результат развития алгоритмического мышления. В качестве такого результата выступает высокий уровень сформированности мышления соответствующего типа.

Выводы. Завершая, таким образом, рассмотрение алгоритмического мышления как одного из важнейших компонентов компетентности студентов инженерно-технической сферы, следует в первую очередь сказать о том, что данный феномен мы можем определить как структурно сложное личностное образование. Оно базируется на способности обучающегося (выпускника) к конструированию алгоритмов в области информационных и телекоммуникационных технологий.

Немаловажную роль в структуре этой характеристики играет также умение тестировать и оценивать составленные алгоритмы. Одним из наиболее характерных свойств алгоритмического мышления как важной черты лица, с успехом освоившего программу современного технического вуза, является поликомпонентная структура. Следовательно, и процесс формирования данного качества должен характеризоваться определённой сложностью.

Он должен включать пять компонентов. В их число, в свою очередь, входят стратегически-целевой, концептуально-методологический, технолого-практический, компонентно-критериальный, а также расчётно-итоговый. Главным педагогическим условием их успешной реализации является системное использование, подразумевающее, в свою очередь, рассмотрение этих компонентов как взаимосвязанных частей единого процесса.

Литература:

1. Бадак, Б.А. Об особенностях компьютерно-педагогического сопровождения в практико-ориентированной математической подготовке студентов технического университета / Б.А. Бадак, Н.В. Бровка // Дидактика математики: проблемы и исследования. – 2023. – № 60. – С. 37-47

2. Кайдалов, В.В. Системное развитие алгоритмического мышления у обучающихся на уроках математики / В.В. Кайдалов, Ю.Н. Кайдалова, О.А. Булавина // Инновационная наука. – 2024. – № 11-2-1. – С. 120-121

3. Кальней, В.А. Алгоритмическое мышление в контексте цифровой компетентности обучающихся / В.А. Кальней, С.Е. Шишов // Вестник РМАТ. – 2021. – № 1. – С. 98-101

4. Костенко, И.Е. Подходы к организации предметной подготовки, направленной на формирование алгоритмического мышления у будущих педагогов в области информатики и вычислительной техники / И.Е. Костенко // Auditorium. – 2021. – № 1(29). – С. 19-25

5. Раджабова, Ф.М. Формирование и развитие алгоритмических способностей будущих бакалавров в процессе изучения профильных дисциплин / Ф.М. Раджабова // Мир науки, культуры, образования. – 2023. – № 3(100). – С. 320-322

6. Терехова, Т.А. Алгоритмическое мышление: психологическая сущность и социально-экономические последствия / Т.А. Терехова, Л.К. Портнова, Ю.Ф. Тюлюпов // Baikal Research Journal. – 2023. – Т. 14. – № 3. – С. 1180-1192

7. Тимичева, А.А. Формирование алгоритмического мышления и проектных навыков на уроках информатики / А.А. Тимичева // Вестник науки. – 2025. – Т. 4. – № 8(89). – С. 110-114

8. Шафажинская, Н.Е. Использование игровых методов в обучении студентов: развитие творческого мышления и адаптация к профессиональной деятельности / Н.Е. Шафажинская, Н.Н. Еговцева, А.В. Козачек // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 322-324

Педагогика

УДК 378.2

аспирант кафедры биологии, географии и методики обучения Рузманова Мария Анатольева
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ВВОДНОГО УРОКА С ПОЗИЦИИ ОБЪЯСНЕНИЯ ЭВОЛЮЦИОННОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ

Аннотация. В данной статье исследуется актуальный методический вопрос о необходимости применения объяснительного подхода при изучении эволюционной теории в старшей школе. Особое внимание уделяется вводному занятию, посвящённому теме «Объяснение как способ изучения эволюционного материала». Такой урок рассматривается как ключевой мотивационный элемент, который должен стимулировать познавательный интерес учащихся. Для этого учителю необходимо активно использовать научные комментарии и убедительные доказательства, раскрывающие логику биологических закономерностей. Центральной задачей становится не простое предъявление, а содержательное раскрытие основных эволюционных понятий, таких как биологический вид, естественный отбор, борьба за существование, адаптация и мутация. Планирование урока должно быть направлено на преодоление формального запоминания терминов. Важно, чтобы школьники научились раскрывать сущность стоящих за этими понятиями природных явлений. Следовательно, результатом занятия должно стать понимание научной значимости эволюционной теории и её практических аспектов. Таким образом, грамотное использование объяснительного ключа на начальном этапе формирует прочную концептуальную основу. Это позволяет в дальнейшем эффективно изучать весь раздел, способствуя развитию у учащихся системного научного мировоззрения.

Ключевые слова: общее образование по биологии, эволюционный материал, структура и содержание вводного урока с позиции объяснения эволюционного материала.

Annotation. This article examines the current methodological issue of the need to apply an explanatory approach to the study of evolutionary theory in high school. Special attention is paid to the introductory lesson on the topic "Explanation as a way to study evolutionary material." Such a lesson is considered as a key motivational element that should stimulate the cognitive interest of students. To do this, the teacher needs to actively use scientific comments and convincing evidence that reveals the logic of biological patterns. The central task is not a simple presentation, but a meaningful disclosure of basic evolutionary concepts such as species, natural selection, struggle for existence, adaptation and mutation. Lesson planning should be aimed at overcoming formal memorization of terms. It is important that students learn to reveal the essence of the natural phenomena behind these concepts. Therefore, the lesson should result in an understanding of the scientific significance of evolutionary theory and its practical aspects. Thus, the competent use of the explanatory key at the initial stage forms a solid conceptual foundation. This makes it possible to effectively study the entire section in the future, contributing to the development of a systematic scientific worldview among students.

Key words: general education in biology, evolutionary material, structure and content of the introductory lesson from the perspective of explaining the evolutionary material.

Введение. В дидактике и педагогической психологии объяснение – это не просто пересказ фактов. Это целенаправленная деятельность преподавателя, направленная на раскрытие сущности изучаемого объекта, процесса или явления путем: установления причинно-следственных связей, выявления закономерностей и механизмов, использования системы доказательств и аргументов и включения нового знания в уже существующую систему представлений учащегося [2, С. 55]. Иначе говоря, объяснение отвечает на вопросы «Почему?», «Как?», «Вследствие чего?», а не просто «Что это?».

Биология – это не набор разрозненных фактов о живых организмах. Это наука о жизни, построенная на фундаментальных принципах и теориях. Без глубокого объяснения обучение биологии сводится к механическому запоминанию, что приводит к ряду проблем, среди которых особое положение, к сожалению, занимает формализм знаний. Обучающиеся могут зазубрить, что «естественный отбор – это выживание наиболее приспособленных», но не смогут применить это понятие к конкретным учебным ситуациям. Например, объяснить, почему у бактерий развивается устойчивость к антибиотикам, как зависит функционирование тканей или органов от строения клетки, каковы механизмы эволюции и др. Следовательно, объяснение превращает информацию в знание, позволяя обучающимся не только запомнить, но и понимать, осмысливать и применять биологические знания.

Эволюционная биология – это та область научного знания, в которой объяснительная функция обучения проявляется наиболее ярко и является строго необходимой. Эволюционные процессы скрыты, не наблюдаются в повседневной жизни, они растянуты во времени и сложны для непосредственного восприятия. Задача учителя в таком случае заключается в том, чтобы сделать невидимое видимым, а случайное и длительное – логичным и объяснимым.

Объяснение предполагает использование доказательств. Эволюцию нельзя «показать», но можно объяснить с использованием конвергентных доказательств из разных областей: палеонтологических (объясняем, почему последовательность ископаемых форм в геологических пластах служит доказательством, связывая ее с представлениями о геологическом времени и смене условий среды); сравнительно-анатомических (объясняем понятие гомологии не как простое сходство, а как свидетельство общности происхождения, и противопоставляем его аналогии, которая свидетельствует о конвергенции); молекулярно-генетических (объясняем, почему сходство в последовательностях ДНК или строении универсальных белков) [7, С. 421].

В эволюционной биологии объяснение является центральным методом обучения. Оно позволяет преобразовать абстрактную теорию в стройную, логичную и доказательную совокупность знаний. Без тщательного, многоуровневого объяснения эволюционная теория рискует остаться для ученика просто «еще одной главой в учебнике», а не тем великим объединяющим принципом, который пронизывает всю биологию и объясняет удивительное разнообразие и приспособленность живого мира.

Таким образом, реализация занятий по объяснению эволюционного материала является значимой не только для формирования биологической грамотности, но и для развития общей культурной компетенции учащихся.

Изложение основного материала статьи. Теоретическая база, на которой строится изучение эволюционного материала в общеобразовательной школе требует к нему внимательного отношения со стороны обучающихся и особенно учителя. Сложность объяснения эволюционного материала подчеркивает необходимость использования мультимедийных средств, интерактивных технологий и проектного обучения, что позволит более глубоко и осознанно подходить к изучаемым темам. Эффективное объяснение в этом случае становится не просто требованием образовательных стандартов, но и важным компонентом формирования критической мыслительной деятельности [5, С. 13]. В связи с этим, исследование структуры и содержания вводного урока, направленного на объяснение эволюционного материала, становится задачей для учителей биологии, так как именно этот урок закладывает основы для дальнейшего изучения более сложных биологических явлений. Наличие четко определенных целей, задач и методов работы на этих уроках подчеркивает важность комплексного подхода к обучению биологии и способствует глубокому усвоению учебного материала [6, С. 38]. Кроме того, успешное объяснение эволюционных процессов в школьной программе открывает возможности для осмысления практической значимости получаемых знаний [3, С. 52].

Вводный урок по использованию объяснительной основы представления эволюционного материала в школьной биологии создает контекст, в котором обучающиеся могут осознать важность обращения к доказательности фактов и определенных закономерностей. Специфика такого урока заключается в том, что он не только знакомит обучающихся с основными понятиями и процессами, связанными с эволюцией, но и приобщает к аналитической деятельности.

На вводном уроке особое внимание уделяется структуре изложения информации. Основные понятия эволюции, такие как естественный отбор, мутация, адаптация и вид, представляются в связном и логически последовательном порядке. Важно, чтобы обучающиеся не просто запоминали определения, но и осмысливали их значение и взаимосвязи. Для достижения этой цели процесс обучения строится на принципах активного взаимодействия, что способствует глубокому пониманию материала [1, С. 107].

Задачи урока: 1) обучения – сформировать обобщенные знания об эволюции органического мира; научный взгляд на возникновение жизни в условиях земной планеты; 2) воспитания – способствовать становлению мировоззрения на основе представления научных взглядов в отношении объективных и постепенных эволюционных изменений и преобразований живого; 3) развития – приобщать к представлению эволюционного материала на объяснительной основе, логическому выстраиванию своих суждений об эволюции живой природы.

Ожидаемые результаты: 1) предметные – выражать идеи, предопределившие появление учения Ч. Дарвина об эволюции органического мира; называть и истолковывать сущность положений учения об эволюции органического мира Ч. Дарвина; 2) личностные – демонстрировать убежденность в существовании эволюционных явлений по естественным причинам и с этой позиции объяснять ее результаты; 3) метапредметные – выражать сущность объяснения и его видов,

смысл установления причинно-следственных связей для объяснения эволюционных явлений в мире живой природы и их результатов.

Тип (вид) урока: формирования новых знаний (вводный).

Методы работы учителя и обучающихся: словесные – описание, объяснение, характеристика, поисковая беседа; наглядные – демонстрация презентации, видеофильма; практические – самостоятельная работа с учебником, раздаточным материалом.

Приоритетные биологические понятия: историко-научные – сведения об эволюционных фактах, понятиях, закономерностях и идеях; методологические – сущность категорий «идея» и «учение», сведения о методах исследования эволюционных изменений и их применение в науке; собственно биологические – эволюция живой природы, вид как основная эволюционная единица.

Практическая составляющая предполагает реализацию этапов изучения учебного материала в определенной последовательности, обеспечивающих достижение ожидаемых результатов при задействовании названных методов работы учителя и обучающихся. Эту часть отразим в табличном виде (Таблица 1).

Пример задания на причинное объяснение: «Объясните, почему у ряда видов пещерных животных (рыб, саламандр) редуцированы глаза и отсутствует пигментация. В своем ответе используйте понятия: наследственная изменчивость, движущий отбор, энергетические затраты и приспособленность».

Комментарий для учителя. Здесь ожидается от обучающихся логическая цепочка: в популяции предков существовала изменчивость; в темноте зрение не дает преимуществ, а его поддержание требует энергии; особи со случайно менее развитыми глазами экономили ресурсы, что повышало их приспособленность; отбор в течение поколений закреплял эту редукцию; конкретные признаки не случайность, а результат длительного действия естественного отбора.

Пример задания на вероятностное объяснение: «В популяции насекомых появилась редкая мутация, обеспечивающая устойчивость к яду. Вероятность сохранения этой мутации будет выше или ниже в каждой из следующих ситуаций: а) популяция большая; б) популяция очень маленькая; в) яд в среде отсутствует; г) яд постоянно присутствует в среде? Свой ответ обоснуйте».

Таблица 1

Структура и содержание вводного урока по теме «Объяснение как способ изучения эволюционного материала»

Содержание учебного материала	**Действия по использованию объяснительной основы изучения эволюционного материала**
Этап актуализации знаний	
1. Актуализация представлений об эволюционном учении, закономерностях, фактах, выражающих сущность эволюции. 2. Актуализация знания об объяснении и его видах (причинном, вероятностном и функциональном); причинное объяснение для раскрытия цепей причин и следствий, которые приводят к проявлению наблюдаемых эволюционных явлений; вероятностное объяснение для понимания самой сути эволюции, «работающей» не с предопределенностью, а с вероятностями; функциональное объяснение для получения ответа на вопрос «зачем?» или «для чего?», но не в телеологическом, а в сугубо утилитарном смысле: какую функцию выполняет признак в контексте выживания и размножения живых существ.	Учитель инициирует обсуждение темы урока по заданным вопросам, касающимся уже имеющихся знаний об эволюции. Важно установить связи между предыдущими знаниями и побудить обучающихся к изучению нового материала. Для этого используются визуальные средства – презентации или короткие видеоролики. Обращается внимание на применение следующих объяснительных действий: – оценку ситуаций и фактических сведений; обучающие выражают свое отношение к ряду утверждений по правилу «согласен — не согласен»; – анализ информации на основе использования приема «определи логическую связь между эволюционными явлениями»; – формулирование своей точки зрения в отношении предложенных учителем высказываний по теме урока.
Этап формирования новых знаний	
Учителем предлагается новый материал для обучающихся. На основе многолетнего путешествия на корабле Бигль по берегам Южной Америки Ч. Дарвина обратил внимание на удивительную изменчивость жизненных форм и их приспособленность к условиям обитания. По результатам исследования он создал труд под названием «Происхождение видов путем естественного отбора, или Сохранение благоприятных пород в борьбе за существование». В нем отражены положения учения об эволюции: 1) внутри каждого биологического вида существует широкий размах наследственной изменчивости по морфологическим и физиологическим признакам; 2) все живые организмы размножаются в геометрической прогрессии; 3) жизненные ресурсы для любого биологического вида ограничены; поэтому должна возникать борьба за существование и успех в размножении либо между организмами одного вида, либо между организмами разных видов, либо с условиями среды жизни; 4) в условиях борьбы за существование выживают и оставляют потомство наиболее приспособленные особи, имеющие те отклонения, которые в данных условиях среды оказались полезными; 5) естественный отбор отдельных изолированных разновидностей ведет к расхождению признаков этих	В данном этапе важным аспектом является использование активных методов обучения. учитель знакомит обучающихся с ключевыми понятиями о естественном отборе, мутациях и других элементах эволюционной теории. При этом важны групповые обсуждения, обмен мнениями. задавание вопросов. Это создает условия для грамотного объяснения эволюционного материала. Формируются объяснительные действия: – восприятие нового материала; обучающиеся должны осознать его, зафиксировать главное и важное, увидеть взаимосвязь и логику между отдельными элементами знания, понять смысл демонстраций; – самостоятельный поиск и решение творческих задач; в зависимости от методов обучения, обучающиеся привлекаются к доказательствам; – составление смысловых планов, логических схем, сравнительных таблиц; – анализ исторических фактов, сравнение событий и явлений, нахождение объективных связей между фактами.

разновидностей, а в конечном итоге – к видообразованию.	
Этап подведения итогов урока	
На данном этапе урока происходит закрепление и обработка изучаемого материала. Обучающиеся работают в группах над заданиями, которые требуют применения теоретических знаний на практике. Это может быть анализ реальных биологических случаев, исследование адаптации определенных видов или представление вводных проектов. Групповая работа позволяет выявить различные точки зрения и критически осмыслить изучаемый материал, что углубляет понимание тематики эволюции и поможет в будущем грамотно объяснять материал.	

Комментарий для учителя. Это задание подводит обучающихся к тому, что в большой популяции выше шанс выжить, что полезный аллель не «утонет» в потоке скрещиваний (эффект бутылочного горлышка), а его сохранение напрямую зависит от давления отбора (наличие или отсутствие яда); так показывается, что эволюция – это игра вероятностей, а не строгий план.

Пример задания на функциональное объяснение: «Объясните, какую адаптивную функцию могут выполнять следующие признаки: а) яркая окраска божьей коровки; б) горький вкус полыни; в) симбиоз клубеньковых бактерий и бобовых растений. Для каждого случая укажите, против кого (или для чего) направлена эта адаптация».

Комментарий для учителя. Это упражнение учит видеть в любом признаке его приспособительное значение: окраска божьей коровки – предупреждающий сигнал для птиц, горечь полыни – химическая защита от травоядных, симбиоз или сожительство – взаимовыгодное сотрудничество для обеспечения азотом. Важно подчеркнуть, что функция – это не цель, а следствие, которое отбор поддерживал потому, что оно повышало выживаемость.

Выводы. Важным заключением является то, что правильная структура вводного урока поддерживает высокий уровень мотивации учащихся к правильному умению объяснять эволюционный материал в школьной биологии. Эффективное использование разнообразных методов обучения, включая визуальные материалы, интерактивные элементы и практические задания, создает динамичную и интересную образовательную среду, что подтверждает связь между вовлеченностью обучающихся и успешностью усвоения материала, а так же формированием умения объяснять учебный материал об эволюции живой природы. Исходя из этого, можно утверждать, что наличие разнообразия в учебных методах положительно влияет на интерес обучающихся к изучаемой теме. Наконец, акцентируем внимание на необходимости постоянного анализа и обновления учебного материала. В условиях быстро меняющегося мира и постоянного развития научных знаний, учителя должны иметь возможность адаптировать свои уроки с учетом актуальных данных и новых методик. Учитывая это, можно с уверенностью утверждать, что правильно организованный образовательный процесс является основой для построения эволюционного мышления у учащихся и грамотного подхода в будущем к умению объяснять эволюционный материал.

Литература:

1. Ильин, И.И. Разработка электронных ресурсов в рамках дисциплин естественнонаучного цикла / И.И. Ильин; под ред. док. пед. наук. проф. А.В. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 78-1. – С. 120-124. –Ялта, 2023. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/razrabotka-elektivnyh-kursov-v-ramkah-distsiplin-estestvennonauchnogo-tsikla (дата обращения: 11.11.2025)

2. Кутбиддинова, Р.А. Педагогическая психология: учебно-методическое пособие / Р.А. Кутбиддинова. – Южно-Сахалинск: СахГУ, 2011. – 176 с.

3. Ламехов, Ю.Г. Методика изучения темы «Направление эволюции органического мира» в разделе «Общая биология» средней общеобразовательной школы / Ю.Г. Ламехов; под ред. док. пед. наук, проф. А.В. Петрова // Мир науки, культуры, образования. – Горно-Алтайск, 2019. – № 5(78). – С. 210-215. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-izucheniya-temy-napravlenie-evolyutsii-organicheskogo-mira-v-razdele-obschaya-biologiya-sredney-obscheobrazovatelnoy-shkoly (дата обращения: 10.11.2025)

4. Перминов, Е.А. Об актуальности фундаментализации математической подготовки студентов педагогических направлений в цифровую эпоху / Е.А. Перминов; под ред. док. псих. наук, проф. Э.Ф. Зеер // Образование и наука. – Екатеринбург 2019. – Т. 21. – № 4. – С. 103-125. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ob-aktualnosti-fundamentalizatsii-matematicheskoy-podgotovki-studentov-pedagogicheskih-napravleniy-v-tsifrovuyu-epohu (дата обращения: 09.10.2025)

5. Пасечник, В.В. Анализ состояния школьного естественнонаучного образования: содержание, проблемы и перспективы развития / В.В. Пасечник // Педагогическое образование и наука. – 2021. – № 1. – С. 32-36

6. Степанюк, А.В. Отражение тенденции интеграции науки и этики в содержании школьного предмета «Биология» / А.В. Степанюк; под ред. док. физ.-мат.х наук, доц. А.Н. Макаренко // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2015. – № 8(161). – С. 90-94. – Томск: Изд-во ТГПУ, 2015. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/otrazhenie-tendentsii-integratsii-nauki-i-etiki-v-soderzhanii-shkolnogo-predmeta-biologiya (дата обращения: 09.10.2025)

7. Якунчев, М.А. Недостатки в подготовке обучающихся к объяснению эволюционного материала и возможные пути их преодоления при обучении биологии / М.А. Якунчев, М.А. Рузманова; под ред. док. пед. наук. проф. А.В. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. – Ялта, 2024. – № 86-2. – С. 315-318. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/nedostatki-v-podgotovke-obuchayuschihsya-k-obyasneniyu-evolyutsionnogo-materiala-i-vozmozhnye-puti-ih-preodoleniya-pri-obuchenii (дата обращения: 17.11.2025)

УДК 796.015
кандидат педагогических наук, доцент,
начальник кафедры Рыбалкин Дмитрий Александрович
Казанский юридический институт МВД России (г. Казань);
старший преподаватель кафедры
физической подготовки Кочнев Иван Юрьевич
Казанский юридический институт МВД России (г. Казань)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ПРИМЕНЕНИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ СИЛЫ, СПЕЦИАЛЬНЫХ СРЕДСТВ И ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЕ В США, ЕВРОПЕ, РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена сравнительному анализу педагогических особенностей профессиональной подготовки сотрудников полиции США, стран Европы и России к применению физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. Актуальность исследования обусловлена ростом общественного контроля за правомерностью применения силы и необходимостью повышения эффективности и гуманистической направленности полицейской деятельности. В работе анализируются нормативно-правовые основы, образовательные стандарты и современные педагогические технологии, применяемые в системах подготовки полицейских различных стран. Рассматриваются ключевые компоненты обучения, включающие правовую, тактико-специальную, психологическую и этико-ценностную подготовку. Особое внимание уделяется сценарному обучению, технологиям деэскалации конфликтов, стресс-ориентированным тренингам и использованию электронных и виртуальных симуляторов. Показано, что в США доминирует практико-ориентированный и технологизированный подход к обучению, в странах Европы приоритет отдается правам человека и психологической устойчивости, а в России – комплексности и системности подготовки. Выявлены общие тенденции развития полицейского образования, связанные с усилением психологической подготовки и внедрением цифровых технологий. Одновременно обозначены различия, обусловленные национальными правовыми и институциональными особенностями. Проведён сравнительный анализ педагогических моделей подготовки сотрудников полиции к применению силы. Сформулированы выводы и практические рекомендации, направленные на совершенствование системы профессионального обучения сотрудников полиции в современных условиях.

Ключевые слова: полиция; профессиональная подготовка; применение физической силы; специальные средства; огнестрельное оружие; педагогические технологии; психологическая подготовка; деэскалация; симуляционное обучение; сравнительный анализ.

Annotation. The article is devoted to a comparative analysis of the pedagogical features of the professional training of US police officers, European countries and Russia to the use of physical force, special means and firearms. The relevance of the study is due to the growing public control over the legality of the use of force and the need to increase the efficiency and humanistic orientation of policing. The work analyzes the regulatory framework, educational standards and modern pedagogical technologies used in the training systems of police officers from different countries. Key components of training are considered, including legal, tactical-special, psychological and ethical-value training. Particular attention is paid to scenario training, conflict de-escalation technologies, stress-oriented training and the use of electronic and virtual simulators. It is shown that in the USA a practical-oriented and technologized approach to training dominates, in European countries priority is given to human rights and psychological stability, and in Russia - to the complexity and consistency of training. General trends in the development of police education related to the strengthening of psychological training and the introduction of digital technologies have been identified. At the same time, differences due to national legal and institutional features are indicated. A comparative analysis of pedagogical models of training police officers for the use of force was carried out. Conclusions and practical recommendations aimed at improving the system of professional training of police officers in modern conditions are formulated.

Key words: police; professional training; the use of physical force; special means; firearms; pedagogical technologies; psychological training; de-escalation; simulation training; benchmarking.

Введение. В условиях роста требований к профессионализму сотрудников полиции и усиления общественного контроля возрастает значимость совершенствования педагогических подходов к их подготовке. Применение физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия напрямую связано с безопасностью граждан, правами человека и уровнем доверия к полиции. В США, странах Европы и России сформировались различные модели подготовки, анализ которых позволяет определить эффективные направления их развития.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества профессионального обучения в условиях увеличения числа конфликтных ситуаций, требующих от полицейских развитых коммуникативных навыков, способности к деэскалации, психологической устойчивости и принятию решений в условиях неопределённости.

Цель статьи – провести сравнительный анализ педагогических особенностей подготовки сотрудников полиции США, Европы и России к применению физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия.

Для достижения поставленной цели решаются следующие задачи:

1. Рассмотреть теоретико-педагогические основы подготовки сотрудников полиции к применению силы.
2. Охарактеризовать систему обучения и ключевые методические подходы, применяемые в США.
3. Проанализировать особенности подготовки полицейских в странах Европы с учётом региональных различий.
4. Описать специфические черты российской модели профессионального обучения сотрудников полиции.
5. Провести сравнительный анализ выявленных моделей с точки зрения педагогических принципов, используемых технологий, степени стандартизации и ориентации на деэскалацию.
6. Определить перспективные направления развития педагогических технологий в подготовке сотрудников полиции.

Представленное исследование позволяет выявить сильные стороны различных национальных моделей, а также обозначить возможности их адаптации и интеграции в современную систему профессионального образования сотрудников полиции.

Изложение основного материала статьи. Применение физической силы сотрудниками полиции рассматривается как правомерное использование предусмотренных законом мер принуждения в целях защиты граждан, пресечения противоправных действий и обеспечения общественного порядка. По мнению М.Ю. Койнова и И.В. Голубева, применение силы представляет собой многоуровневую систему средств воздействия, выбор которых зависит от характера угрозы и поведения правонарушителя [5].

Базовым уровнем является физическая сила, включающая приёмы задержания и обездвиживания, направленные на

минимизацию вреда. Специальные средства занимают промежуточное положение между физической силой и огнестрельным оружием и, по мнению Ф.В. Безгачева, требуют целенаправленного обучения с учётом правовых ограничений и оценки потенциального вреда [2]. Огнестрельное оружие выступает крайней мерой принуждения и применяется лишь при непосредственной угрозе жизни, что требует комплексной подготовки, сочетающей огневые навыки, правовую ответственность, психологическую устойчивость и сценарное моделирование [4].

Таким образом, система применения силы включает три взаимосвязанных уровня, каждый из которых нуждается в чёткой правовой регламентации и педагогически обоснованной подготовке, обеспечивающей баланс между эффективностью действий полиции и соблюдением прав человека. Эффективная подготовка сотрудников полиции основана на сочетании педагогических, правовых, этических и психологических компонентов. Практико-ориентированное обучение формирует навыки принятия решений в условиях угрозы, а правовая и этическая подготовка обеспечивает соблюдение норм закона и прав человека. Психологическая составляющая направлена на развитие стрессоустойчивости и деэскалации конфликтов, что в совокупности позволяет обеспечить баланс между эффективностью действий полиции и законностью.

Подготовка сотрудников полиции в США основывается на нормативно-правовых стандартах, разработанных Советом по стандартам и подготовке полицейских (POST) и федеральных рекомендациях, регламентирующих применение физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия. Обучение в полицейских академиях включает тактическую, правовую и этическую подготовку, а также стресс-ориентированные и ситуационные тренинги, моделирующие реальные конфликтные ситуации [1]. В последние годы широко применяются современные симуляторы, включая VR-тренажёры и деэскалационные системы, что повышает эффективность и безопасность практических занятий. Педагогический акцент делается на развитии коммуникации, оценке рисков и деэскалации, однако сохраняются проблемы различий между штатами и случаи чрезмерного применения силы, указывающие на необходимость дальнейшей стандартизации подготовки.

Подготовка полицейских в Европе основана на принципах защиты прав человека и минимизации применения силы с учётом национальных особенностей. В Германии акцент делается на психологической подготовке и командной работе, во Франции – на сочетании тактических навыков с глубоким изучением права, а в скандинавских странах – на вербальных методах и деэскалации. Обучение включает теорию, практику и моделирование ситуаций, а регулярная переподготовка обеспечивает готовность к реагированию на современные угрозы. Педагогические подходы направлены на развитие коммуникации, критического мышления и принятия решений в условиях неопределённости при соблюдении прав граждан.

Подготовка сотрудников полиции в России осуществляется на основе законодательных актов, регламентирующих применение физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия (Федеральный закон «О полиции» [7], приказы МВД РФ). Систему подготовки формируют вузы МВД, центры профессиональной подготовки и курсы повышения квалификации.

Российские исследователи, к примеру Л.Л. Грищенко, отмечают, что подготовка сотрудников полиции включает физическую, тактико-специальную, огневую, правовую, этическую и психологическую составляющие [3]. Обучение сочетает традиционные формы с современными тренинговыми и ситуационными методами, ориентированными на быстрое принятие решений, деэскалацию конфликтов и соблюдение прав граждан. Вместе с тем сохраняются проблемы неравномерности подготовки в регионах и ограниченного использования симуляторов, что определяет направления дальнейшего совершенствования системы профессионального обучения.

В Таблице 1 приведён сравнительный анализ подготовки сотрудников полиции в США, Европе и России.

Таблица 1

Сравнительный анализ подготовки сотрудников полиции в США, Европе и России

Параметр	США	Европа	Россия
Правовая основа и принципы	Стандарты POST, федеральные рекомендации; различия между штатами	Национальные законы и стандарты прав человека; минимизация силы	ФЗ «О полиции», приказы МВД РФ
Структура и методы обучения	Короткие курсы, модульная система; сценарное обучение, VR-симуляторы	Длительные программы; интеграция теории и практики, психологические тренинги	Вузы МВД и центры подготовки; лекции, практика, ограниченное использование тренажёров
Психологическая и этическая подготовка	Развитая стресс-ориентация, коммуникация и деэскалация	Высокий приоритет психологической устойчивости и прав человека	Присутствует, но недостаточно стандартизирована
Проблемы и педагогический акцент	Различия между штатами, случаи чрезмерного применения силы	Трудности унификации стандартов	Региональная неравномерность, необходимость модернизации программ

Сравнительный анализ подготовки сотрудников полиции в США, странах Европы и России выявил как общие тенденции, так и специфические различия в профессиональном обучении. Во всех странах применяется комплексный подход, объединяющий физическую, правовую и психологическую подготовку с акцентом на деэскалацию и минимизацию рисков. Вместе с тем педагогические приоритеты различаются: в США преобладает практико-ориентированное и технологизированное обучение, в Европе – ориентация на права человека и психологическую устойчивость, а в России – системность и интеграция компонентов подготовки в рамках образовательных учреждений МВД.

Современная подготовка полицейских в России развивается через модернизацию образовательных технологий, усиление практико-ориентированного обучения и повышение психологической готовности к действиям в условиях риска. Эти изменения связаны с усложнением оперативной обстановки, ростом общественного контроля и внедрением международных стандартов. Активно применяются имитационные технологии: компьютерные тренажёры для тактики, огневой подготовки и моделирования применения силы, включая электронные мишени, 2D- и 3D-комплексы, VR-тренажёры и переносные тактико-огневые системы.

В Орловском юридическом институте МВД России для отработки стрельбы из движущегося автомобиля используется автотренажёр «Захват-01М» на динамической платформе, позволяющий моделировать разные направления огня, совершенствовать навыки стабилизации оружия и адаптироваться к стрельбе в условиях ограниченного времени и движения.

Другим примером современного подхода к огневой подготовке является использование в Восточно-Сибирском институте МВД России оптико-электронного тренажёра «СКАТТ», который помогает оперативно выявлять типичные ошибки обучаемых – несогласованность дыхания, неправильную изготовку, рывковое нажатие на спусковой крючок и др. [6].



Автотренажер «Захват-01М»



Стрелковый тренажер SCATT WM9

Рисунок 1. Примеры электронных стрелковых тренажеров

В настоящее время растёт внимание к стрессоустойчивости, эмоциональной саморегуляции и навыкам взаимодействия с гражданами. Используются тренинги «стресс-индукции», моделирующие напряжённые ситуации для принятия решений. Акцент смещается с знаний законов на практические компетенции: деэскалацию, оценку угроз и выбор минимальной меры воздействия. В вузах МВД вводят междисциплинарные модули, объединяющие право, психологию, тактику и коммуникацию.

В таблице 2 представлены основные тенденции развития обучения полицейских в России.

Таблица 2

Основные тенденции развития обучения полицейских в России

Тенденция	Содержание	Примеры внедрения
Внедрение симуляторов	Моделирование ситуаций применения силы, VR-тренажёры	Виртуальные тировые комплексы, видео-сценарные системы
Развитие психологической подготовки	Стресс-тренинги, эмоциональная устойчивость, деэскалация	Стресс-индуцированные занятия, тренинги коммуникации
Компетентностный подход	Слияние теории и практики, ориентир на практические навыки	Междисциплинарные модули (право + тактика + психология)
Стандартизация программ	Уменьшение региональных различий, обновление программ	Единые методические рекомендации МВД
Усиление этико-правового компонента	Права человека, профессиональная этика	Спецкурсы по деонтологии и этическим аспектам применения силы

Модернизация подготовки полиции в России включает усиление практико-ориентированного обучения с симуляторами и VR-технологиями, развитие психологической подготовки и компетентностного подхода, стандартизацию учебных программ для выравнивания качества подготовки в регионах, а также усиление этико-правового компонента. Эти тенденции формируют более современную и гибкую модель подготовки, ориентированную на эффективное и безопасное реагирование и соблюдение прав человека.

В таблице 3 представлен сравнительный анализ текущей ситуации и перспектив развития.

Таким образом, развитие подготовки полиции в России направлено на повышение её эффективности, практико-ориентированности и соответствия современным требованиям правоприменения. Основные тенденции связаны с внедрением технологий симуляции, усилением психологической подготовки, расширением компетентностного подхода и обновлением этико-правовых стандартов. Эти направления позволяют усилить профессиональную готовность сотрудников и снизить риски неправомерного применения силы.

Таблица 3

Сравнение текущей ситуации и перспектив развития

Элемент подготовки	Текущее состояние	Перспективы развития
Огневая подготовка	модернизированные программы, но ограниченные тренажёры	Ввод интерактивных симуляторов, автоматизированный анализ действий
Психологическая подготовка	Отдельные занятия, разная интенсивность в регионах	Полный переход к моделированию стрессовых ситуаций
Тактико-специальная подготовка	Сочетание практики и теории	Внедрение комплексных сценарных тренингов
Правовая и этическая подготовка	Акцент на нормативах	Интеграция этики и прав человека в реальные сценарии
Коммуникативная подготовка	Развивается, но не всегда системно	Создание единого стандарта по обучению деэскалации

Выводы. Проведённое исследование позволило выявить ключевые педагогические особенности подготовки сотрудников полиции к применению физической силы, специальных средств и огнестрельного оружия в США, странах

Европы и России. Сравнительный анализ показал, что, несмотря на различия в правовых системах, организационных моделях и культурных установках, во всех рассмотренных регионах наблюдается стремление к совершенствованию профессиональной подготовки в направлении повышения эффективности, законности и гуманистической направленности действий полицейских.

Подготовка сотрудников полиции в США характеризуется развитым использованием технологических средств, широким внедрением сценарных тренингов и симуляторов, что обеспечивает высокий уровень практико-ориентированности обучения. Европейские страны демонстрируют акцент на правах человека, психологической устойчивости и коммуникативных навыках, что способствует минимизации применения силы и укреплению доверия общества. Российская система подготовки, опираясь на собственные традиции профессионального образования, развивает комплексность и структурированность обучения, интегрируя правовые, психологические и тактические компоненты, а также постепенно внедряя современные тренажёры и компетентностные подходы.

Обобщая полученные результаты, следует отметить, что глобальной тенденцией развития систем подготовки полицейских является укрепление роли психологической, коммуникативной и этико-правовой составляющих. Современная модель обучения ориентирована на развитие профессиональной компетентности, способности к деэскалации и принятию взвешенных решений в условиях риска, что позволяет обеспечить баланс между эффективностью полицейской деятельности и соблюдением прав граждан.

Таким образом, формирование современного подхода к обучению сотрудников полиции требует системной модернизации образовательных технологий, усиления междисциплинарности и расширения использования практико-ориентированных методов. Внедрение этих принципов в национальные системы подготовки является необходимым условием повышения качества правоохранительной деятельности и укрепления доверия общества к полиции.

Литература:

1. Амелин, А.К. Методика обучения огневой подготовке сотрудников правоохранительных органов на современном этапе / А.К. Амелин, С.С. Рыбаков // Вестник науки. – 2024. – № 12(81). – С. 1728-1736. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/metodika-obucheniya-ognevoy-podgotovke-sotrudnikov-pravoohranitelnyh-organov-na-sovremennom-etape (дата обращения: 16.11.2025)

2. Безгачев, Ф.В. Проблемы применения специальных средств в деятельности органов внутренних дел Российской Федерации / Ф.В. Безгачев // E-Scio. – 2022. – № 12(75). – С. 100-105. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-primeneniya-spetsialnyh-sredstv-v-deyatelnosti-organov-vnutrennih-del-rossiyskoy-federatsii (дата обращения: 16.11.2025)

3. Грищенко, Л.Л. О методике обучения сотрудников органов внутренних дел организации действий в особых условиях / Л.Л. Грищенко // Педагогика и психология: академический журнал. – 2024. – № 3(6). – С. 15-20. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-metodike-obucheniya-sotrudnikov-organov-vnutrennih-del-organizatsii-deystviy-v-osobyh-usloviyah (дата обращения: 17.11.2025)

4. Дунаева, Н.С. Современные подходы к совершенствованию огневой подготовки сотрудников правоохранительных органов / Н.С. Дунаева // Пермский период: сборник материалов X Международного научно-спортивного фестиваля курсантов и студентов образовательных организаций, Пермь, 15-20 мая 2023 года. – Пермь: Пермский институт Федеральной службы исполнения наказаний, 2023. – Т. 2. – С. 271-272

5. Койнов, М.Ю. Правовые основания применения в деятельности сотрудников патрульно-постовой службы полиции подручных средств (предметов) и специальных средств, не состоящих на вооружении полиции / М.Ю. Койнов, И.В. Голубев // Полицейская деятельность. – 2023. – № 3. – С. 1-15. – URL: https://nbpublish.com/library_read_article.php?id=40607 (дата обращения: 14.11.2025)

6. Синютин, Ю.В. Перспективы использования электронных стрелковых систем в учебном процессе по огневой подготовке сотрудников правоохранительных органов / Ю.В. Синютин, А.С. Цуканов // Вопросы оборонной техники. Серия 16: Технические средства противодействия терроризму. – 2021. – № 3-4(153-154). – С. 147-154. – URL: https://elibrary.ru/item.asp?id=45670531 (дата обращения: 17.11.2025)

7. Федеральный закон «О полиции» от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ (в ред. от 31 июля 2025 г. № 321-ФЗ) // Собрание законодательства Российской Федерации. – 2011. – № 7. – Ст. 900.

Педагогика

УДК 373.21

старший преподаватель Рыкова Елена Алексеевна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
города Москвы «Московский городской педагогический университет» (г. Москва)

РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

Аннотация. В статье представлен ретроспективный анализ становления и развития системы ранней помощи в Российской Федерации. Рассматривается эволюция подходов к поддержке детей раннего возраста и их семей в контексте трансформации государственной социальной политики. Особое внимание уделено формированию нормативно-правовых основ ранней помощи, а также переходу от фрагментарных ведомственных практик к межведомственной модели сопровождения. Проанализированы ключевые этапы институционализации системы ранней помощи, отражающие изменения в научных представлениях, организационных механизмах и управленческих решениях. Показано значение концептуальных и программных документов в формировании целостного подхода к раннему выявлению нарушений развития и профилактике социальной дезадаптации. Раскрыта роль семейно-центрированного подхода как методологической основы современной системы ранней помощи. Отдельное внимание уделено проблемам практической реализации межведомственного взаимодействия и кадрового обеспечения. На основе проведенного анализа определены перспективные направления развития системы ранней помощи, включая нормативную стандартизацию, повышение доступности услуг и усиление работы с семьями. Сделан вывод о значимости ранней помощи как устойчивого механизма поддержки детства в условиях современных социальных вызовов.

Ключевые слова: ранняя помощь, дети раннего возраста, семейно-центрированный подход, межведомственное взаимодействие, государственная социальная политика, система поддержки семьи.

Annotation. The article presents a retrospective analysis of the formation and development of the early intervention system in the Russian Federation. The study examines the evolution of approaches to supporting young children and their families within the context of changes in state social policy. Particular attention is paid to the development of the regulatory and legal framework

governing early intervention and the transition from fragmented sectoral practices to an integrated interagency model. The main stages of institutionalization of the early intervention system are identified, reflecting shifts in scientific understanding, organizational mechanisms and administrative decisions. The role of conceptual and programmatic documents in shaping a comprehensive approach to early identification of developmental risks is emphasized. The article highlights the importance of the family-centered approach as a methodological foundation of modern early intervention practices. Key challenges related to interagency coordination and professional training are also addressed. Based on the analysis, priority directions for further development of the early intervention system are outlined, including regulatory standardization, improvement of service accessibility and strengthening family support. The findings underline the significance of early intervention as a sustainable mechanism for supporting child development under contemporary social conditions.
Key words: early intervention, young children, family-centered approach, interagency cooperation, social policy, family support system.

Введение. Современные социально-демографические процессы, рост выявляемости нарушений развития у детей первых лет жизни, а также смещение акцентов образовательной и социальной политики в сторону профилактики и раннего вмешательства актуализируют необходимость комплексного осмысления эволюции системы ранней помощи. В условиях реализации межведомственного подхода, объединяющего ресурсы образования, здравоохранения и социальной защиты, ранняя помощь рассматривается не только как инструмент коррекции нарушений развития, но и как механизм повышения качества жизни семьи, снижения рисков социальной дезадаптации и обеспечения равного доступа к поддержке на ранних этапах онтогенеза. При этом современное состояние системы ранней помощи в Российской Федерации сформировано в результате длительного процесса нормативных, организационных и концептуальных преобразований, требующих ретроспективного анализа для выявления закономерностей ее становления и факторов дальнейшего развития.

Несмотря на значительный прогресс в институционализации системы ранней помощи, в научном и практическом дискурсе сохраняется недостаточная целостность представлений о логике ее формирования и развитии в Российской Федерации. Отсутствие единого подхода к периодизации этапов становления системы ранней помощи, фрагментарность анализа нормативных изменений и моделей межведомственного взаимодействия затрудняют объективную оценку современного состояния данной сферы и перспектив ее совершенствования, в связи с чем возникает необходимость комплексного ретроспективного анализа становления и развития системы ранней помощи, направленного на выявление ключевых этапов, институциональных решений и факторов, определяющих современную архитектуру поддержки детей раннего возраста и их семей.

Изложение основного материала статьи. Система ранней помощи детям и их семьям в современной научной и нормативной парадигме рассматривается как комплексная междисциплинарная модель поддержки, ориентированная на выявление и минимизацию рисков нарушения развития ребенка в первые годы жизни. Формирование данной системы обусловлено признанием критической значимости раннего возраста для последующего когнитивного, социального и эмоционального развития, а также необходимостью перехода от компенсаторных мер к профилактическим и поддерживающим стратегиям. В этом контексте ранняя помощь выступает не только как совокупность отдельных услуг, но как целостная система взаимодействия различных институтов, направленная на сопровождение ребенка и семьи в условиях повышенных биологических, социальных или средовых рисков.

Нормативное закрепление понятия ранней помощи в Российской Федерации связано с развитием законодательства в сфере социальной защиты и поддержки инвалидов. В соответствии с Федеральным законом «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» ранняя помощь определяется как система мероприятий, направленных на своевременное выявление нарушений развития у детей раннего возраста, оказание комплексной поддержки детям и их семьям, а также создание условий для максимальной реализации потенциала ребенка [1]. Введение данного положения на законодательном уровне отражает институциональное признание ранней помощи как самостоятельного направления государственной социальной политики, имеющего профилактическую и реабилитационную направленность.

В научных исследованиях подчеркивается, что сущность системы ранней помощи заключается в ее комплексном характере и ориентации на межведомственное взаимодействие. Ранняя помощь рассматривается как интеграция медицинских, психолого-педагогических и социальных компонентов, обеспечивающих непрерывное сопровождение ребенка и семьи в период от рождения до трех лет, что позволяет не только минимизировать последствия выявленных нарушений, но и предупреждать их углубление, снижая риски последующей социальной дезадаптации и образовательной неуспешности [8]. Существенным элементом системы выступает координация действий специалистов различных ведомств, что обеспечивает преемственность и целостность оказываемой помощи.

Значительный вклад в формирование научных представлений о ранней помощи внесли исследования, в которых она трактуется как система поддержки, ориентированная не исключительно на ребенка, но и на его ближайшее социальное окружение. В данном контексте подчеркивается, что эффективность ранней помощи напрямую связана с активным включением семьи в процесс сопровождения, развитием родительской компетентности и формированием условий для самостоятельного развития ребенка в естественной среде [11]. Отсюда семью можно рассматривать не как объект внешнего воздействия, а как ключевого участника системы ранней помощи.

Методологической основой современной модели ранней помощи является семейно-центрированный подход, предполагающий учет индивидуальных потребностей семьи, ее ресурсов и особенностей жизненной ситуации: акцент смещается с коррекционного воздействия на формирование партнерских отношений между специалистами и родителями, совместное определение целей и средств поддержки ребенка. Семейно-центрированный подход обеспечивает повышение устойчивости результатов ранней помощи, так как способствует переносу полученных навыков и стратегий в повседневную жизнь семьи [12].

Таким образом, система ранней помощи представляет собой сложное социально-педагогическое образование, сочетающее нормативно закрепленные механизмы государственной поддержки и научно обоснованные подходы к сопровождению развития ребенка.

Становление системы ранней помощи в Российской Федерации представляет собой поэтапный процесс институционального и концептуального развития, отражающий трансформацию подходов к поддержке детей раннего возраста и их семей. В отличие от линейных моделей формирования социальных институтов, развитие ранней помощи характеризуется неоднородностью, межведомственной фрагментарностью и постепенным переходом от разрозненных практик к целостной системе. Анализ ретроспективных этапов позволяет выявить ключевые векторы эволюции государственной политики в данной сфере и определить факторы, повлиявшие на формирование ее современной архитектуры.

Начальный этап формирования ранней помощи в Российской Федерации относится к периоду 1990-х – начала 2000-х годов и характеризуется отсутствием системного нормативного регулирования. В указанный период поддержка детей с

нарушениями развития и их семей осуществлялась преимущественно в рамках медицинских и коррекционно-педагогических практик, ориентированных на диагностику и лечение, а также на последующую компенсацию выявленных нарушений. Ранняя помощь как самостоятельное направление социальной и образовательной политики еще не была институционально оформлена, а оказываемые услуги носили эпизодический характер и зависели от региональных инициатив, научных школ и активности отдельных специалистов. В условиях ведомственной разобщенности отсутствовали единые подходы к организации помощи, ее содержанию и оценке эффективности.

Следующий этап, охватывающий период с середины 2000-х до конца 2010-х годов, связан с постепенным осознанием значимости раннего вмешательства и расширением научных исследований в данной области. В это время формируется понимание необходимости перехода от узковедомственных моделей к междисциплинарному сопровождению ребенка и семьи. Появляются пилотные проекты, региональные программы и экспериментальные модели ранней помощи, ориентированные на комплексное воздействие и включение семьи в процесс сопровождения [4]. Существенным фактором трансформации системы ранней помощи стало накопление международного опыта и его осмысление в российском научном дискурсе. Анализ зарубежных моделей ранней помощи показывает, что устойчивые системы формируются на основе межведомственного взаимодействия, четкого нормативного регулирования и ориентации на семью как активного участника процесса сопровождения. По мнению исследователей, сопоставляющих зарубежные и отечественные подходы, для российской практики применительно к указанному этапу были характерны ограничения, связанные с преобладанием медицинской модели и недостаточной интеграцией социальных и образовательных компонентов [7].

Качественно новый этап становления системы ранней помощи был связан с принятием концептуальных и программных документов, направленных на формирование единого подхода к реабилитации и абилитации, включая ранние этапы развития ребенка. Утверждение Концепции развития системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, обозначило переход от фрагментарных практик к системному видению ранней помощи как части государственной социальной политики [3]. В рамках данного этапа ранняя помощь рассматривается не изолированно, а в контексте непрерывного сопровождения человека с инвалидностью, что усиливает ее профилактическую и социально-интеграционную направленность.

Наконец, современный этап развития системы ранней помощи характеризуется институционализацией межведомственного подхода и расширением нормативной базы. Ранняя помощь все чаще рассматривается как самостоятельное направление, требующее четкого разграничения полномочий между сферами здравоохранения, образования и социальной защиты, а также формирования механизмов координации их деятельности. Исследования, посвященные анализу текущего состояния системы ранней помощи в России, указывают на рост внимания к вопросам организационного обеспечения, кадровой подготовки и стандартизации оказываемых услуг [10]. Одновременно с этим сохраняется вариативность региональных моделей, что отражает как адаптивный потенциал системы, так и наличие нерешенных институциональных проблем.

В условиях расширения межведомственного взаимодействия и повышения внимания к качеству оказываемых услуг особую значимость приобретает определение перспективных направлений развития системы ранней помощи, ориентированных на повышение ее доступности, результативности и устойчивости.

Ключевым направлением развития системы ранней помощи выступает нормативная конкретизация механизмов ее организации и осуществления. Принятие постановления Правительства Российской Федерации, утвердившего примерные требования к организации и осуществлению ранней помощи детям и их семьям, свидетельствует о переходе к формированию единых организационно-методических ориентиров для субъектов Российской Федерации [2]. Документ закрепляет межведомственный характер ранней помощи, определяет целевые группы, принципы оказания услуг и требования к координации деятельности различных организаций.

Наряду с нормативным упорядочиванием, важным перспективным направлением остается решение выявленных проблем практической реализации ранней помощи. Анализ современного состояния системы показывает, что к числу устойчивых ограничений относятся дефицит подготовленных специалистов, недостаточная согласованность действий ведомств, а также ограниченная информированность семей о возможностях получения ранней помощи [5]. Указанные проблемы обуславливают необходимость развития кадрового потенциала, внедрения механизмов межведомственной координации и расширения просветительской работы с родителями.

Особое значение в перспективном развитии системы ранней помощи приобретает усиление работы с семьей как ключевым субъектом сопровождения ребенка. Современные исследования подчеркивают необходимость перехода от модели эпизодического консультирования родителей к системному сопровождению, ориентированному на развитие родительской компетентности и формирование устойчивых навыков взаимодействия с ребенком в естественной среде [6].

Также перспективы развития системы ранней помощи также связаны с дальнейшим совершенствованием нормативного и правового регулирования в условиях межведомственного взаимодействия. Исследования в области правового обеспечения ранней помощи указывают на необходимость согласования терминологии, уточнения полномочий участников системы и разработки механизмов оценки качества предоставляемых услуг [9]. Формирование единого правового пространства ранней помощи способствует повышению прозрачности системы, снижению административных барьеров и укреплению ответственности всех субъектов межведомственного взаимодействия.

Выводы. Проведенный анализ становления системы ранней помощи в Российской Федерации показал, что ее развитие носило поэтапный и неоднородный характер, отражающий трансформацию государственной политики в сфере поддержки детей раннего возраста и их семей. Переход от фрагментарных ведомственных практик к институционально оформленной системе сопровождения был обусловлен накоплением научных знаний, осмыслением зарубежного опыта и постепенным расширением нормативно-правового регулирования. Формирование межведомственного подхода, включающего ресурсы здравоохранения, образования и социальной защиты, стало ключевым условием интеграции ранней помощи в систему государственной социальной политики. В результате ранняя помощь была закреплена как самостоятельное направление, ориентированное на профилактику нарушений развития, сопровождение семьи и повышение качества жизни ребенка на ранних этапах онтогенеза. Перспективы дальнейшего развития системы ранней помощи в Российской Федерации связаны с углублением нормативной стандартизации, совершенствованием механизмов межведомственного взаимодействия и усилением семейно-ориентированных моделей сопровождения. Актуальными направлениями остаются повышение доступности услуг, развитие кадрового потенциала и внедрение инструментов оценки качества ранней помощи с учетом региональной специфики.

Литература:

1. О социальной защите инвалидов в Российской Федерации: федеральный закон от 24 ноября 1995 г. № 181-ФЗ (ред. от 31 июля 2025 г.). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/ (дата обращения: 20.12.2025)

2. Об утверждении примерных требований к организации и осуществлению ранней помощи детям и их семьям: постановление Правительства Российской Федерации от 16 августа 2024 г. № 1099. – URL:

http://publication.pravo.gov.ru/document/0001202408210023 (дата обращения: 20.12.2025)
3. Об утверждении Концепции развития в Российской Федерации системы комплексной реабилитации и абилитации инвалидов, в том числе детей-инвалидов, на период до 2025 года: распоряжение Правительства РФ от 18 декабря 2021 г. № 3711-р. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/71381134/ (дата обращения: 20.12.2025)
4. Владимирова, О.Н. Становление системы ранней помощи детям и их семьям в Российской Федерации / О.Н. Владимирова, К.П. Афонина, Е.М. Старобина [и др.] // Медико-социальная экспертиза и реабилитация. – 2022. – Т. 25. –№ 1. – С. 55-64
5. Лобаева, Е.Н. Система ранней помощи детям: выявленные проблемы и пути их решения / Е.Н. Лобаева // Молодежь XXI века: образование, наука, инновации: материалы XII Всероссийской студенческой научно-практической конференции с международным участием. – Новосибирск, 2024. – С. 197-199
6. Лушина, Е.А. Направления работы с родителями в системе ранней помощи / Е.А. Лушина; под ред. Н.П. Рудаковой, Е.А. Лариной // Специальное и инклюзивное образование: тенденции, проблемы, перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. – Благовещенск, 2023. – С. 120-124
7. Новикова, Д.Э. Ретроспективный анализ становления системы ранней помощи за рубежом / Д.Э. Новикова // Большая конференция МГПУ: сборник тезисов. – Москва, 2023. – Т. 1. – С. 213-217
8. Павлова, С.В. Ранняя помощь детям и их семьям: становление и развитие / С.В. Павлова, А.В. Сокуров, Т.В. Ермоленко [и др.] // Физическая и реабилитационная медицина. – 2023. – Т. 5. № 1. – С. 19-30
9. Павлова, С.В. Ранняя помощь детям и их семьям: нормативное правовое регулирование / С.В. Павлова, О.В. Родригес-Наварро, А.В. Сокуров [и др.] // Вестник медицинского института «РЕАВИЗ»: реабилитация, врач и здоровье. – 2023. – Т. 13. – № 3. – С. 132-143
10. Перминова, Я.С. Система ранней помощи в России / Я.С. Перминова, Е.П. Шакирова; под ред. М.П. Разина, Л.Н. Шмаковой [и др.] // Актуальные проблемы социально-экономического развития современного общества: сборник статей IV Международной научно-практической конференции. – Киров, 2023. – С. 75-78
11. Приходько, О.Г. Система ранней помощи детям с ограниченными возможностями здоровья и их родителям / О.Г. Приходько, О.В. Югова. – Москва: ЛексПраксис, 2015. – 144 с.
12. Рехлясова, Л.П. Семейно-центрированный подход системы ранней помощи / Л.П. Рехлясова, С.Н. Архипова // Педагогика и психология семьи: современные вызовы, традиции и инновации: сборник материалов V Всероссийской научно-практической конференции. – Киров, 2023. – С. 64-66

УДК 37.015.3(045)

доктор педагогических наук, заведующий кафедрой специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Рябова Наталья Владимировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
старший преподаватель кафедры специальной педагогики и медицинских основ дефектологии Котькина Елена Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
студент факультета психологии и дефектологии Каштанова Мария Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ РЕГУЛЯТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме реализации требований Федерального государственного стандарта начального общего образования через формирование универсальных учебных регулятивных действий младших школьников. На основе анализа трудов классиков отечественной психолого-педагогической науки (А.Г. Асмолова, Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, и др.) раскрывается теоретико-методологическая основа процесса формирования универсальных учебных регулятивных действий. В работе представлена поэтапность их формирования, включающая: диагностический этап (оценка сформированности по критериям направленности, планирования, исполнения и контроля); процессуально-деятельностный этап (конструирование учебных ситуаций, инициирующих саморегуляцию; оценочно-рефлексивный этап (формирование навыков самооценки и самокоррекции). Практическая значимость работы заключается в разработке конкретных решений для учителей начальных классов, обеспечивающих достижение метапредметных результатов образования в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования. Статья представляет интерес для исследователей в области педагогики, методистов и практикующих учителей начальной школы. Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой дифференцированных технологических карт формирования изучаемых действий с учетом индивидуальных особенностей учащихся и специфики учебных предметов.

Ключевые слова: универсальные учебные действия, универсальные учебные регулятивные действия, ФГОС НОО, младшие школьники, формирование, самоорганизация, самоконтроль.

Annotation. The article addresses the current challenge of implementing the Federal State Educational Standard for Primary General Education (FSES PGE) through the development of universal educational regulatory actions (UERAs) in primary school students. Grounded in the analysis of works by prominent Russian scholars in educational psychology (A.G. Asmolov, L.S. Vygotsky, P.Y. Galperin, V.V. Davydov, etc.), the theoretical and methodological foundations of forming these actions are revealed.The study presents a phased model for developing UERAs, comprising: a diagnostic stage (assessing proficiency levels based on criteria of goal-setting, planning, execution, and control); a procedural-activity stage (designing learning situations that initiate self-regulation); an evaluative-reflective stage (developing self-assessment and self-correction skills).The practical significance of the work lies in developing specific solutions for primary school teachers to achieve meta-subject educational outcomes in accordance with FSES PGE requirements. The article will be valuable for educational researchers, methodologists, and practicing primary school teachers. Future research perspectives include developing differentiated technological maps for forming UERAs that account for individual student characteristics and subject-specific features.

Key words: universal educational actions, universal educational regulatory actions, Federal State Educational Standard of

Primary General Education, primary school students, formation, self-organization, self-control.

Исследование выполнено в рамках гранта на проведение научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров по сетевому взаимодействию (ФГБОУ ВО Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева и ФГБОУ ВО Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева) по теме «Научно-методические основы формирования регулятивных универсальных учебных действий младших школьников в проектной деятельности»

Введение. Реализация современной образовательной политики, нашедшей свое нормативное закрепление в ряде ключевых нормативно-правовых документов – Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования (ФГОС НОО) и федеральной общеобразовательной программе начального общего образования (ФООП НОО) регламентируют необходимость формирования универсальных учебных действий (УУД) в качестве одной из центральных педагогических проблем. Обозначенные документы инициируют переход к новой образовательной модели, сущностным ядром которой является системно-деятельностный подход. В этой новой педагогической реальности УУД перестают быть факультативным элементом и приобретают статус системообразующего компонента учебного процесса, поскольку изучаемые действия обеспечивают формирование у младших школьников способность самостоятельно усваивать новые знания, решать учебно-познавательных задачи и успешно адаптироваться в динамично меняющемся социуме [9]. В связи с вышеизложенным возникает необходимость в осмыслении данного понятия, выявлении эффективных средств и методов для их формирования у младших школьников на современном этапе образования.

Изложение основного материала статьи. Анализ состояния рассматриваемого вопроса в рамках научной теории, педагогической практики и собственного педагогического опыта позволило выявить, то что, существует противоречие между социальным заказом на формирование самостоятельной личности и недостатком практических инструментов для формирования универсальных учебных регулятивных действий (далее – УУРД) («самоорганизация» и «самоконтроль») обучающихся, обеспечивающих ее становление; потребностью в уточнении теоретических основ, обеспечивающих решение проблемы формирования УУРД («самоорганизация» и «самоконтроль») младших школьников и необходимостью обоснования и разработки модели, отражающей данные основы; потребностью педагогической практики в формировании УУРД («самоорганизация» и «самоконтроль») младших школьников и недостаточной проработанностью педагогических условий, обеспечивающих реализацию данного процесса.

Анализ научных трудов отечественных исследователей (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Талызина), позволяет констатировать то, что понятие «средство» – это инструменты, материалы, оборудование, учебные пособия, используемые для достижения образовательных целей. Они могут быть как материальными (например, учебники, наглядные пособия), так и нематериальными (например, информационные технологии, методы обучения) [8].

Опираясь на классическую педагогическую теорию (Л.С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, И.Я. Лернер, М.Н. Скаткин), «методы» образования можно определить, как способы организации учебной деятельности. По своей сути, это система приемов и подходов, которые педагог использует для достижения учебных целей. Именно методы задают логическую последовательность и определяют характер взаимодействия между учителем и учениками [2]. Следовательно, совокупность средств и методов представляет собой технологические аспекты формирования УУД, определяющие практическую реализацию образовательного процесса [3].

Понятие «формирование» получило глубокую разработку в трудах Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, В.В. Давыдова, В.А. Сластенина и др. В педагогической науке понятие «формирование» трактуется как целенаправленный и планомерный процесс становления личности, качеств и способностей под влиянием обучения, воспитания и социальной среды. Применительно к УУД данный процесс направлен на становление у обучающихся действий, с помощью которых они самостоятельно могут находить и применять знания, умения и навыки [8].

В современных психолого-педагогических трудах существует множество определений УУД, отражающих различные стороны данного понятия. Их анализ позволяет выделить ряд общих характеристик: универсальность (применимы в любой учебной ситуации и различных видах деятельности); метапредметность (они формируются в процессе освоения всех учебных предметах, но выходят за рамки конкретной дисциплины, поскольку формируют общие способы познания и деятельности); обобщенность (представляют собой обобщенные способы действий, применимые к широкому кругу задач; регулятивность (обеспечивают возможность планирования, организации, контроля и оценки учебной деятельности); познавательность (они способствуют развитию познавательной активности, самостоятельности и творчества учащихся); коммуникативность (обеспечивают эффективное взаимодействие с другими участниками образовательного процесса) [4].

Обобщая вышесказанное, в нашем исследовании УУД рассматриваем как совокупность действий (общих для широкого круга учебных дисциплин и видов деятельности способов регуляции, коммуникации и личностного развития), обеспечивающих обучающимся способность к самостоятельному усвоению знаний, умений и опыта деятельности для организации, контроля и регулировании собственной учебной деятельностью [6].

Объектом нашего исследования выступают УУРД, обеспечивающие организацию и контроль обучающимся своей учебной деятельности. ФГОС НОО, в актуальной версии от 2021 года, регламентирует УУРД как действия «самоорганизация» и «самоконтроль». Содержательное наполнение указанных выше действий представлено следующими операциями: планировать учебные действия по решению учебной задачи для получения результата и выстраивать последовательность выбранных действий; устанавливать причины успеха/неудач и корректировать свои учебные действия для преодоления ошибок.

В нашем исследовании УУРД младших школьников рассматривается как совокупность действий «самоорганизация» и «самоконтроль», направленных на регулирование учебной деятельности и достижение ее цели через овладение учебными действиями, обладающими универсальными характеристиками. Каждое такое действие наполнено операциями, вариативность которых определяется контекстом выполняемой учебной задачи [6; 7].

Обобщая вышеуказанное о сущности формирования как целенаправленного процесса и УУД как метапредметных образовательных результатов, можно сделать вывод о том, что создают методологическую основу для организации процесса формирования УУРД у младших школьников.

Формирование УУРД носит поэтапный характер включающий три этапа: этапа диагностики; процессуально-деятельностный этап; оценочно-рефлексивный этап.

Этап диагностики предполагает оценку сформированности УУРД у младших школьников необходимо использовать систему критериев, показателей и индикаторов, в частности: направленность (целеполагание – принятие и понимание учебной задачи; заинтересованность – проявление интереса и мотивации к работе с заданием); планирование (определение последовательности действий; выбор оптимальных методов и способов решения); исполнение (самостоятельность –

выполнение действий без посторонней помощи; адаптивность – гибкость в применении способов и методов в различных контекстах); контроль (внимательность – критическая оценка процесса и результатов; корректировка – способность вносить изменения [5]. Следующим важный этап – процессуально-деятельностный, ориентированный целенаправленную организацию такой учебной деятельности, где УУРД не просто провозглашаются, а становятся востребованными и предметно отрабатываемыми. Данный аспект смещает фокус с передачи готовых знаний на конструирование ситуаций, в которых обучающийся вынужден самостоятельно ставить цели, планировать, контролировать и корректировать свои учебные шаги. Оценочно-рефлексивный этап представляет собой целенаправленный процесс формирования у обучающихся действий «самоорганизация» и «самоконтроль». В отличие от традиционной системы внешнего оценивания, данный аспект нацелен на перевод педагогической оценки во внутренний план личности, превращая ученика из пассивного объекта контроля в активном и сознательном субъекте учебной деятельности, способного самостоятельно оценивать свои результаты и регулировать процесс их достижения.

Таким образом, УУРД младших школьников представляет собой целостный педагогический процесс, реализуемый через последовательную систему взаимосвязанных этапов: диагностический этап, процессуально-деятельностный этап, оценочно-рефлексивный этап, что обеспечивает системный подход к формированию УУРД, создавая условия для поэтапного формирования в соответствии с требованиями ФГОС НОО.

Выводы. Вышеизложенное позволяет сформулировать следующие выводы:

– во-первых, теоретико-методологический анализ подтвердил, что формирование УУРД требует системной интеграции в том числе и технологический аспект, что подтверждает анализ положений системно-деятельностного подхода, дополненные теоретическими положениями развивающего обучения Л.С. Выготского, П.Я. Гальперина, В.В. Давыдова, что обеспечивает преемственность между традициями отечественной психолого-педагогической науки и современными образовательными требованиями;

– во-вторых, содержательное наполнение УУРД конкретизировано через структурные компоненты, регламентированные ФГОС НОО 2021 года: действия «самоорганизация» (включающие планирование и выстраивание последовательности) и «самоконтроль» (предполагающие установление причин успехов/неудач и коррекцию), это дает возможности к целенаправленному формированию УУРД;

– в-третьих, формирование УУРД реализуется последовательно, интегрируя диагностический (базируется на системе критериев, включающих целеполагание, планирование, исполнительскую деятельность и контрольно-коррекционные умения), процессуально-деятельностный (предполагает конструирование учебных ситуаций, инициирующих потребность в саморегуляции через механизмы проблематизации и алгоритмизации учебной деятельности) и оценочно-рефлексивный этапы (направлен на интериоризацию внешней оценки через развитие навыков метакогнитивного анализа и самокоррекции).

Практическая ценность проведенного исследования заключается в том, что разработанные решения позволяют педагогам осуществлять целенаправленное формирование УУРД в рамках урочной и внеурочной деятельности, обеспечивая тем самым достижение метапредметных образовательных результатов, предусмотренных ФГОС НОО. Перспективным направлением дальнейших исследований является разработка дифференцированных технологических карт формирования УУД с учётом индивидуальных особенностей младших школьников и специфики учебных предметов.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / А.Г. Асмолов, Г.В. Бурменская, И.А. Володарская, О.А. Карабанова. – Москва: Просвещение, 2008. – 151 с.

2. Виноградова, Н.Ф. Концепция начального образования. Начальная школа XXI века / Н.Ф. Виноградова. – Москва: Вентана-Граф, 2017. – 64 с.

3. Выготский, Л.С. Психология развития как феномен культуры / Л.С. Выготский. – Москва: Институт практической психологии, 1996. – 512 с.

4. Груздев, П.Н. Вопросы воспитания и обучения / П.Н. Груздев. – Москва: Академия педагогических наук, 2007. – 172 с.

5. Коконова, Е.А. Формирование универсальных учебных действий на основе местного материала / Е.А. Коконова // Молодой ученый. – 2015. – № 14. – С. 483-486. – URL: https://moluch.ru/archive/94/21102/ (дата обращения: 18.09.2025)

6. Котькина, Е.А. Сущность регулятивных универсальных учебных действий и этапы их формирования / Е.А. Котькина // Осовские педагогические чтения «Образование в современном мире: новое время – новые решения». – 2022. – № 1-2. – С. 271-277

7. Образовательная система «Школа 2100»: официальный сайт. – URL: http://school2100.com/ (дата обращения: 18.09.2025)

8. Подласый, И.П. Педагогика: учебное пособие для вузов / И.П. Подласый. – Москва: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2006. – 365 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования: утв. приказом Министерства просвещения России от 17 февр. 2023 г. № 101. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/72868036/ (дата обращения: 18.09.2025)

10. Школа России: концепция и программы для начальных классов / А.А. Плешаков, В.Г. Горецкий, Л.Ф. Климова, Н.А. Федосова. – Москва: Просвещение, 2010. – 158 с.

УДК 378.2
кандидат философских наук, доцент Саватеева Оксана Викторовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);
кандидат педагогических наук, доцент Кириллова Мария Александровна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);
учитель русского языка и литературы Соколов Лев Алексеевич
ГБОУ школа № 371 имени Героя Российской Федерации
Е.Н. Зиничева Московского района (г. Санкт-Петербург)

ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: СИНЕРГИЯ КВЕСТА И ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА

Аннотация. Описана синергия квест-технологии и интегрированного урока. Квест как педагогическая технология стимулирует системно-деятельностный подход. Интегрированный урок преодолевает предметную раздробленность. В статье рассмотрены теоретические основы квест-технологии, её историческое развитие, а также концептуальное отражение интеграционных подходов во ФГОС. Описан практический опыт проведения интегрированного онлайн-квеста «Образование 2.0» для обучающихся 9-х классов по социально-гуманитарным дисциплинам. Задания квеста были разработаны для комплексного применения знаний из русского языка, литературы, истории, обществознания, географии и английского языка. Наблюдения показали активное сотрудничество и значительное повышение уровня коммуникативных, познавательных и регулятивных УУД участников. Отмечена эффективность данной организационной формы в развитии метапредметных умений и повышении качества предметных знаний. Интегрированный квест является перспективным средством достижения комплексных образовательных результатов, готовя обучающихся к решению задач реальной жизни.
Ключевые слова: ФГОС СОО, универсальные учебные действия, метапредметные компетенции, квест, интегрированный урок, межпредметная интеграция.
Annotation. This abstract highlights the synergy between quest technology and integrated lessons. Quest stimulates a system-activity approach. Integrated lesson overcomes subject fragmentation. The article examines the theoretical foundations of quest technology, its historical development, and the conceptual embodiment of integration approaches within the Federal State Educational Standard. Practical experience in conducting an integrated online quest "Education 2.0" for 9th-grade students across social sciences and humanities disciplines is detailed. The quest tasks were designed for the comprehensive application of knowledge from Russian, literature, history, social studies, geography, and English. Observations revealed active collaboration and a significant increase in the level of participants' communicative, cognitive, and regulatory Universal Learning Actions (UUDs). The effectiveness of this organizational form in developing meta-subject competencies and enhancing subject-specific knowledge was underscored. The integrated quest proves to be a promising tool for achieving comprehensive educational outcomes, preparing students to solve real-life problems.
Key words: Federal state educational standard, universal learning actions, meta-subject competencies, quest integrated lesson, interdisciplinary integration.

Исследование выполнено в рамках инициативной НИОКР № 124041100057-3

Введение. Современная дидактика, ориентированная на требования Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС СОО), активно ищет и внедряет подходы, способные обеспечить формирование универсальных учебных действий (УУД), развить метапредметные компетенции и повысить мотивацию обучающихся. В этом контексте особую актуальность приобретает синергия квеста как педагогической технологии и интегрированного урока как формы организации обучения.

Квест, представляющий собой последовательность взаимосвязанных заданий, объединенных общим сюжетом и целью, выступает мощным инструментом активизации познавательной деятельности. Он стимулирует системно-деятельностный подход, заложенный в основе ФГОС, требуя от обучающихся не только воспроизведения знаний, но и их активного применения в нестандартных ситуациях, поиска информации, анализа, синтеза и принятия решений. При этом квест развивает регулятивные, познавательные и коммуникативные УУД. Его игровая форма повышает внутреннюю мотивацию, превращая обучение из рутинного процесса в увлекательное приключение.

Интегрированный урок, в свою очередь, направлен на преодоление предметной раздробленности знаний, формирование целостной картины мира и демонстрацию взаимосвязи различных дисциплин. Он позволяет обучающимся увидеть, как понятия и методы одного предмета могут быть применены для решения проблем, возникающих в рамках другого, что напрямую способствует развитию метапредметных результатов, обозначенных ФГОС.

Изложение основного материала статьи. ФГОС ОО предполагает активное включение обучающихся в процесс обучения, то есть задача педагога, состоит в том числе, чтобы процесс обучения стал интерактивным, и, соответственно формы интерактивной работы, которые реализуют творческий потенциал обучающихся, становятся наиболее востребованными. Одной из таких форм работы является квест-технология.

Впервые термин «образовательный квест» как образовательная технология был введен Б. Доджем, профессором Университета Сан-Диего в 1995 году, который определяет веб-квест как модель (технический ресурс или приложении в Интернет) вовлечения интернет-источников в образовательный процесс для решения учебных задач [6]. Понятие квеста далее была развито Т. Марчем, который определяет его как построенную по типу опор учебную структуру, использующая ссылки на существенно важные ресурсы в Интернете и аутентичную задачу с тем, чтобы мотивировать учащихся к исследованию какой-либо проблемы с неоднозначным решением, развивая тем самым их умение работать как индивидуально, так и в группе [4]. По мнению Полищук В.Н. и Туча Т.Б. квест – это увлекательная «живая» игра для команды из нескольких человек. Как правило, в этом необычном и захватывающем приключении участникам предстоит применить смекалку, логическое мышление, эрудицию, а также умение взаимодействовать в команде [5]. Е.В. Сафонова отмечает, что образовательный квест – проблемное поисковое занятие, в каком-то смысле альтернатива традиционному уроку, реализующее образовательные задачи посредствам ролевой игры-путешествия. [3].

К концу второй четверти XX века термин «квест» мигрирует в компьютерные игры, где приобретает схожее значение [1, С. 115]. И по мнению Б. Доджа и Т. Марча квесты становятся необходимыми для развития у обучающихся и педагогов таких умений как анализ, синтез, оценка, переработка информации.

В качестве образовательной технологии квест вовлечь обучающихся в активный познавательный процесс, развить

интерес к обучению, воспитать личную ответственность. Использовать данную технологию возможно в различных предметных дисциплинах и в различных классах системы общего образования.

Как правило, образовательный квест состоит из пяти стадий: введения, основной части, прохождения этапов, демонстрации и заключения. Классификаций квестов согласно различным признакам существует несколько, например, по форме проведения, по режиму проведения, по сроку реализации, по форме работы, по предметному содержанию, по структуре сюжетов, по информационной образовательной среде и т.д., а также по типу задач (классификация Б. Доджа и Т. Марча) [2].

Итак, квест является игровой формой взаимодействия педагога и учащихся, которая способствует формированию (закреплению) необходимых знаний, умений и навыков для выполнения заданий, основываясь на компетентном выборе альтернативных вариантов через реализацию определенного сюжета.

В наш век перенасыщения информацией школьникам всё труднее становится сконцентрироваться на уроке классического типа, поэтому все чаще в отечественной педагогике предлагаются решения, способные привнести что-то новое, то, что что станет приемлемым для обучающегося сегодняшнего дня. Одним из таких решений стал интегрированный урок, который помогает связать обучение с реальной жизнью. «Межпредметное движение», целью которого являлось устранить большой разрыв между некоторыми предметами, где есть сходные темы, понятие, схожая научная область, сформировалось еще в 70-х годах XX века. В отечественной педагогике это движение представляла ленинградская школа во главе с профессором Н.В. Максимовой Также изучением вопросов интергации занимались В.В. Краевский, Н.Ф. Талызина, В.С. Леднев, В.А. Караковский, Г.Ф. Федорец.

Сейчас интегрированная технология чаще всего представлена интегрированным уроком, на котором изучается несколько дисциплин одновременно. Интеграционные технологии в образовании, направленные на объединение различных учебных предметов, знаний и умений в единую систему, находят свое отражение во ФГОС как на концептуальном, так и на практическом уровне.

На концептуальном уровне речь идет о системно-деятельностном подходе, где интеграционные технологии способствуют формированию целостной картины мира, показывая взаимосвязь различных областей знаний; о метапредметных результатах, которые напрямую связаны с интеграционными технологиями, так как они направлены на формирование универсальных учебных действий (УУД), применимых в различных предметных областях; о компетентностном подходе, т.к интеграционные технологии позволяют учащимся применять знания и умения из разных предметных областей для решения комплексных задач, что способствует формированию этих компетенций и об индивидуализации обучения, т.к. интеграционные технологии позволяют создавать персонализированные образовательные траектории, учитывающие интересы и потребности учащихся, а также их уровень подготовки.

На практическом уровне речь идет о планируемых и метапредметных результатах, а интеграционные технологии позволяют формировать эти результаты более эффективно, показывая связь между различными предметами и сферами деятельности.

Примерные основные образовательные программы (ПООП): ПООП, разработанные на основе ФГОС, содержат примеры интегрированных уроков, проектов и других форм организации учебной деятельности, которые способствуют формированию метапредметных результатов и ключевых компетенций в рамках ФГОС.

Синтез квеста и интегрированного урока позволяет максимально раскрыть потенциал обоих подходов. Квест предоставляет динамичный, мотивирующий и проблемно-ориентированный каркас. Задания квеста могут быть специально разработаны так, чтобы требовать использования знаний и навыков из нескольких учебных предметов одновременно (например, исторический квест с элементами географии, литературы и математики), что способствует формированию не просто отдельных УУД, а комплексных компетенций. Таким образом, интегрированный квест становится мощным средством достижения личностных, метапредметных и предметных результатов обучения, заявленных во ФГОС СОО, готовя обучающихся к решению сложных задач в условиях постоянно меняющегося мира.

В течение учебного года в ГБОУ 371 Московского района г. Санкт-Петербурга был проведен ряд квестов «Образование 2.0» с целью обобщения знаний, а также популяризации наук гуманитарного цикла в школьной среде, развития УУД и межпредметных связей. Задачи квеста исходили из его целей, а именно: проанализировать изучаемый учебный материал, исследовать методологию проведения квест-игр, составить блок заданий квест-игры.

Целевая аудитория – 27 человек из числа обучающихся 9 класса.

Создание квеста было разделено на этапы: 1) подготовительный; 2) организационный; 3) проведение квеста; 4) подведение итогов; 5) рефлексия.

При разработке квеста нами был учтен уже накопившийся опыт, в синхронном и диахронном подходах, изучена квест-технология, технология проведения интегрированных уроков, также их взаимодействие в образовательном пространстве. В течение подготовительного этапа была выбрана референтная группа, велась работа с классным руководителем, проводился анализ УУД обучающихся, анализ степени и качества обученности, велась тесная работа с преподавательским составом по содержанию квеста, его наполнению.

Первый раз квест прошел в традиционной форме (offline), далее была выбрана online форма.

Традиционный формат был представлен следующими заданиями (примеры): станция «Историческая грамматика». На входе станции «Историческая грамматика» группа участников получала конверт с 3 заданиями (ребус, древнерусский шифр и стихотворение на языке, стилизованном под древнерусский). Решив данные задания, обучающиеся получали следующие подсказки: буквицы а и б, QR-код, перейдя по которому участники могли увидеть число 24 и карту с отмеченной локацией – памятником святым Кириллу и Мефодию около Областной научной библиотеки г. Мурманска. Собрав все вместе, участники должны были догадаться, что речь идет о Дне славянской письменности.; станция «Русский язык» включала в себя работу в тестовом и диалоговом режимах. Участникам предлагалось соотнести русские пословицы с пословицами сходной семантики у других народов, соотнести пары слов по морфологическим признакам, выявить исторические языковые парадоксы в словосочетаниях.

Для выбора наиболее подходящей платформы для создания online квеста мы провели несколько экспериментов на различных площадках и остановились на социальной сети «ВКонтакте», имеющей ряд преимуществ. Первое - сопряжение со «Сферумом», то есть войти на данную площадку официально может ученик, имея аккаунт в образовательном пространстве «Сферум», что позволяет сделать наш процесс легитимным. Также данная площадка является относительно бесплатной, то есть никому из обучающихся и организатору квеста не придется нести финансовые затраты, чтобы пройти квест. Данная платформа является общераспространённой среди обучающихся 9 классов, что позволяет упростить навигацию на портале.

Квест проходил с помощью сервиса «Сообщения», с помощью встроенного чат-бота, который позволил обрабатывать большое количество данных и вести автономную переписку с участниками квеста. Для создания бота был использован сервис TargetHunter, на котором присутствует множество бесплатных утилит, в том числе и чат-бот, который и был

задействован. В программе представлен богатый функционал, возможно не только автоматически отправлять сообщения, но и делать отладку на необходимое время, выставлять необходимые условия, например, для проверки сообщения-ответа как текстового, так и голосового, проверять подписан ли участник на необходимое сообщество, создавать необходимую аналитику, проводить проверку участника на его наличие. Настройка бота проста, устроено все по линейной системе, где графически видно, какой шаг откуда вытекает, что упрощает систему пользования ботом.

Для наполнения квеста были выбраны следующие учебные дисциплины: русский язык, литература, английский язык, география, история, обществознание, то есть социально-гуманитарная сфера.

Задания квеста были распределены между дисциплинами в равном объеме. Некоторые задания по истории и обществознанию были составлены на английском языке.

Так по литературе предлагались следующие задания (примеры): аудиозапись речи «Тараса Бульбы» про товарищество из одноимённой повести Н.В. Гоголя с заданием определить, кто говорит эти слова; фрагмент кинофильма «Мертвые души», где Чичиков и Манилов не могут разойтись в дверях, вопрос был, кто эти герои, что за произведение, автор.

По русскому языку представлены следующие задания (примеры): необходимо было верно произнести слова: понявший, отдав, обогнала, ждала, углубленный, донизу, сорит, ворвалась, кухонный, осведомиться, квартал, наживший, красивее, плодоносить, туфля, поняв, донельзя, корысть, оптовый – с правильным ударением и записать голосовое сообщение. Конечно, данное задание робот пока не проверит, но он сообщит, что его проверит учитель, а у вас будет уже следующее задание: замените словосочетание «домашнее задание», построенное на основе согласования, синонимичным словосочетанием со связью управление. Напишите получившееся словосочетание. Еще одно задание в этом блоке – написать развернутый ответ на вопрос, почему в данных словах пишется столько Н: вареная кукуруза, пережаренный стейк, желанный подарок, ветреный день, лекционный зал.

По истории были следующие задания (примеры): определить в каком стиле изображено здание на фотографии, следующие задание по истории – это работа с картой, а именно - указать название города, который обозначен на схеме цифрой 1. Указать имя князя, который совершил поход, обозначенный на схеме цифрой 6. В ответ запишите его имя и прозвание (например, Алексей Тишайший). Прочитайте отрывок из работы историка и укажите цифру, под которой на схеме обозначена территория проживания народа, название которого пропущено в данном отрывке.

По обществознанию были следующие задания (примеры): используя обществоведческие знания, факты общественной жизни и личный социальный опыт, сформулируйте два суждения о роли (значении) семьи в жизни человека. Кратко объясните каждое суждение. Это задание проверяет учитель.

Задание по географии (примеры): расположите регионы России по степени увеличения естественного плодородия почв на их территории. Запишите в ответ получившуюся последовательность цифр.

1) Ямало-Ненецкий АО;
2) Костромская область;
3) Белгородская область.

Задания по английскому языку представляют следующее: аудиозапись на английском языке цитаты Оскара Уальда с вопросом определить, чьи эти слова. Следующее задание заключалось в правильном прочтении текста на английском языке и записи ответа в виде аудио сообщении.

После того как последнее задание квеста было выполнено обучающиеся получали сообщение: «Спасибо тебе, дорогой друг! Ты справился с квестом! Надеюсь, он был интересен для тебя, желаем успехов!

Свои результаты можешь узнать у учителя после уроков».

В время прохождения квеста осуществлялось наблюдение, в ходе которого было выявлено следующее: ребята активно сотрудничают друг с другом в неформальной обстановке, проявляют познавательную активность в течение прохождения квеста, используют межпредметные знания и внеучебные знания, обучающиеся строят планы, проводят рефлексию, сравнивают свой ответ с контрольным образцом. Классный руководитель отметила прежде нетипичное поведение обучающихся. В период обучения ученики более скованы, напряжены, что мешает качественному усвоению знаний. На финальном этапе была проведена рефлексия, в ходе которой отмечалась результативность работы. Обучающиеся активно делились своими эмоциями, положительными впечатлениями. Многие игроки квеста изъявили желание участвовать в подобных мероприятиях в дальнейшем уже в качестве разработчиков, отметили положительные и отрицательные стороны, которые будут учтены при дальнейшем проведении данного квеста.

Для измерения показателей сформированности метапредметных УУД, как и в первичной диагностике, была использована анкета. Было выявлено значительное повышение уровня коммуникативных УУД, т.к. форма квеста априори предполагает активное неформальное взаимодействие между участниками и организаторами квеста, а также совместное решение задач, образовавшихся конфликтов. Менее существенно увеличились уровни показателей универсальных и познавательных УУД. Все метапредметные УУД в течение квеста развивались, что в итоге привело к увеличению эффективности отдельных УУД, так и всей категории метапредмета в целом.

Таким образом, можно сделать вывод, что квест-технология активно способствуют развитию метапредметных умений: коммуникативных УУД, познавательных УУД, регулятивных УУД, личностных УУД. Также данная форма работа позволяет реализовывать принцип межпредметного обучения.

Выводы. Синергия квест-технологии и интегрированного урока является высокоэффективным подходом в современной дидактике, полностью соответствующим требованиям ФГОС СОО. Квест, будучи интерактивной игрой с четким сюжетом и проблемно-ориентированными заданиями, стимулирует системно-деятельностный подход, побуждая обучающихся к активному применению знаний, анализу и принятию решений. Одновременно, интегрированный урок способствует преодолению узкопредметной ограниченности, формируя целостное мировоззрение и наглядно демонстрируя взаимосвязь различных дисциплин.

Практическая реализация интегрированного онлайн-квеста «Образование 2.0» для учащихся 9-х классов показала, что комплексные задания, охватывающие социально-гуманитарные дисциплины, не только способствовали активному сотрудничеству между учащимися, но и привели к значительному повышению уровня коммуникативных, познавательных и регулятивных универсальных учебных действий (УУД). Успех мероприятия подчеркивает, что данная организационная форма успешно развивает метапредметные умения и повышает качество освоения предметных знаний.

Таким образом, интегрированный квест выступает перспективным средством достижения комплексных образовательных результатов, заявленных ФГОС, подготавливая школьников к успешному решению задач в реальной жизни и мотивируя их к обучению, особенно в гуманитарных областях. Дальнейшее развитие и совершенствование как содержания, так и форм проведения подобных мероприятий представляется крайне важным для образования.

Литература:

1. Игумнова, Е.А. Квест-технология в образовании / Е.А. Игумнова. – Чита: ЗабГУ, 2016. – 164 с.
2. Николаева, Н.В. Образовательные квест-проекты как метод и средство развития навыков информационной

деятельности учащихся / Н.В. Николаева// Вопросы Интернет-образования. – 2002. – № 7. – С. 73-85
3. Сафонова, Е.В. Образовательный квест: смысл, содержание, технологические приемы / Е.В. Сафонова // Народное образование. – № 1-2. – 2018. – С. 83-87
4. Marsh, T. What's on the Web&Sorting Strands of the World Wide Web for Educators. – 2005. – URL: https://tommarch.com/writings/web-types
5. Marsh, T. Web-Quests for learning. – 1998. – URL: https://tommarch.com/writings/why-webquests
6. Dodg, B. Quest Garden. – 2005. – URL: http://www.questgarden.com

УДК 378.147
кандидат педагогических наук,
доцент Савельева Нэлли Хисматуллаевна
Уральский институт ГПС МЧС России (г. Екатеринбург)

ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ: УКРЕПЛЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА

Аннотация. Статья посвящена проблеме глобализации современного мира, увеличивающейся в масштабах ежегодно. Этот процесс сопровождается активной цифровизацией, обусловливая востребованность цифровых навыков и компетенций во всех сферах экономики как фактор обеспечения успеха в профессиональном, гражданском, личностном и социальном смысле. В 2019 г. В России на государственном уровне был принят Федеральный проект «Кадры для цифровой экономики», четко описывающий и официально закрепляющий перечень ключевых цифровых компетенций, необходимых современному гражданину РФ. К основным компетенциям современного гражданина РФ относятся способность к коммуникации и кооперации в цифровой среде, навыки креативного и критического мышления, способность к непрерывному развитию и эффективному обращению с большим количеством поступающей информации. Это положило начало многочисленным исследованиям, публикациям, докладам, посвященным проблеме формирования цифровых компетенций, предполагающих независимое и критическое обращение с информационно-коммуникационными технологиями. Авторы статьи предлагают проект «Научно-образовательный кластер «Цифровые компетенции: укрепление социокультурной идентичности российского общества», предполагающий создание комплексной системы интеграции современных педагогических технологий для укрепления социокультурной идентичности российского общества и развития межнациональных отношений. Механизмы интеграции разработок будут осуществляться через модернизацию существующих образовательных программ, создание междисциплинарных курсов, разработку онлайн-платформ и цифровых инструментов, организацию стажировок и мастер-классов, проведение научно-практических конференций регионального и международного уровней. На уровне регионального развития проект будет способствовать созданию цифровых научно-образовательных центров, формированию партнерской экосистемы с предприятиями и образовательными учреждениями региона, развитию цифровых образовательных сервисов для населения. На международном уровне полученные результаты исследования будут реализованы посредством участия в международных исследовательских проектах, предполагающих обмен опытом в области цифровых технологий, развитие совместных цифровых образовательных программ, а также продвижение российских разработок на международном рынке. Все перечисленное создаст устойчивую основу для развития цифровых компетенций в контексте укрепления социокультурной идентичности, что будет способствовать как региональному, так и федеральному развитию России в цифровой экономике.
Ключевые слова: научно-образовательный кластер, ключевые компетенции, цифровые компетенции, социокультурная идентичность, российское общество, глобализация, цифровая трансформация.
Annotation. The article is devoted to the problem of globalization of the modern world, which is increasing in scale every year. This process is accompanied by active digitalization, which determines the demand for digital skills and competencies in all areas of the economy as a factor in ensuring success in the professional, civic, personal and social sense. In 2019 In Russia, the Federal Project «Personnel for the Digital Economy» has been adopted at the state level, which clearly describes and formalizes the list of key digital competencies required by a modern citizen of the Russian Federation. The core competencies of a modern citizen of the Russian Federation include the ability to communicate and cooperate in a digital environment, creative and critical thinking skills, the ability to continuously develop and effectively handle a large amount of incoming information. This marked the beginning of numerous studies, publications, and reports devoted to the problem of the formation of digital competencies involving independent and critical handling of information and communication technologies. The project «Scientific and educational cluster» «Digital competencies: strengthening the socio-cultural identity of Russian society» involves the creation of a comprehensive system of integration of modern pedagogical technologies to strengthen the socio-cultural identity of Russian society and the development of interethnic relations. The mechanisms for integrating developments will be implemented through the modernization of existing educational programs, the creation of interdisciplinary courses, the development of online platforms and digital tools, the organization of internships and workshops, and the holding of scientific and practical conferences at regional and international levels. At the regional development level, the project will contribute to the creation of digital research and educational centers, the formation of a partnership ecosystem with enterprises and educational institutions in the region, and the development of digital educational services for the population. At the international level, the research results obtained will be implemented through participation in international research projects involving the exchange of experience in the field of digital technologies, the development of joint digital educational programs, as well as the promotion of Russian developments on the international market. All of the above will create a stable foundation for the development of digital competencies in the context of strengthening socio-cultural identity, which will contribute to both regional and federal development of Russia in the digital economy.
Key words: scientific and educational cluster, key competencies, digital competencies, socio-cultural identity, Russian society, globalization, digital transformation.

Введение. Цифровая трансформация современного образования требует комплексного подхода к формированию цифровых компетенций обучающихся всех уровней. Проект направлен на создание интегрированной системы научно-методических разработок, способствующих укреплению социокультурной идентичности российского общества через развитие цифровых навыков. Укреплению социокультурной идентичности российского общества и повышению уровня его образования будут способствовать научно-методические разработки кластера, которые будут интегрированы в образовательный процесс вузов, колледжей, центров дополнительного профессионального образования.

Необходимость и востребованность цифровых компетенций обусловливается их мультиаспектной направленностью,

реализуемой в следующих контекстах:

- *технический*, предполагающий защиту приборов и цифровой информации, выявление и ликвидацию проблем в техобслуживании гаджетов и применении цифрового контента, обеспечение безопасности персональных данных и частной жизни в цифровом мире;
- *когнитивный*, предусматривающий знание в области авторского права и лицензирования данных, информации и цифрового контента, понимание рисков и угроз в цифровой среде, умение эффективно и благотворно применять возможности цифровой среды, фильтруя поступающую информацию и выбирая для себя только соответствующую действительности;
- *креативный*, направленный на создание, преобразование, модернизацию, улучшение цифрового контента и его интеграцию в область знаний для получения нового, оригинального и релевантного продукта и знаний;
- *социальный*, обеспечивающий свободное взаимодействие, коллаборацию между людьми, гражданскую вовлеченность, социальную активность посредством цифровых технологий;
- *критический*, формирующий понимание необходимости постоянного улучшения уровня развития цифровых компетенций и стремление изыскивать возможности для их роста, признание важности сохранения и уважения культурных норм и ценностей в цифровой среде.

Проблема проекта заключается в создании научно-образовательного кластера по разработке теоретико-методического инструментария формирования цифровых межкультурных, профессионально-коммуникативных, когнитивно-праксеологических, духовно-нравственных компетенций для обеспечения эффективных межнациональных отношений в цифровой образовательной среде.

Основная *цель* проекта заключается в создании эффективной модели интеграции цифровых технологий в образовательный процесс с сохранением и укреплением национальной идентичности.

Ключевые *задачи* проекта предполагают:

1) разработку методических материалов для формирования цифровых компетенций;
2) создание системы оценки уровня цифровой грамотности;
3) интеграцию цифровых технологий в существующие образовательные программы;
4) формирование единого образовательного пространства;
5) сохранение и развитие социокультурных ценностей.

Изложение основного материала статьи. Основные направления реализации предусматривают прежде всего цифровизацию духовно-нравственного наследия РФ на основе создания единой цифровой платформы традиционных духовно-нравственных ценностей народов РФ, разработки интерактивных образовательных курсов по культурным особенностям и традициям народов России, внедрения технологий распознавания и обработки языков малочисленных народов. Укреплению социокультурной идентичности российского общества и развитию культуры межнациональных отношений будут также способствовать социально-педагогические технологии, предполагающие разработку программ по формированию толерантности и эффективного межкультурного диалога, создание системы мониторинга общественного мнения в сфере межнациональных и межкультурных отношений, а также внедрение технологий превентивной педагогики для предотвращения межнациональных и межкультурных конфликтов [1; 4]. Ключевую роль в этом процессе играет искусственный интеллект, применяемый в системе образования в форме разработки персонализированных образовательных траекторий, создания интеллектуальных систем оценки знаний с учетом культурных особенностей, внедрения технологий адаптивного обучения на языках народов РФ [2; 3].

В рамках проекта предусмотрена разработка следующих технологических решений:

1. Платформа «Духовно-нравственное наследие», представляющая собой базу данных духовно-нравственных ценностей с использованием ИИ для их последующего анализа и классификации, комплекс виртуальных экскурсий по историческим местам, а также разработку интерактивных образовательных модулей.
2. Система «Межкультурный компас», содержащая в своей структуре психологические тесты с учетом культурных особенностей, алгоритмы выявления потенциальных конфликтных ситуаций, авторские инновационные программы по развитию межкультурной коммуникации.
3. Образовательный комплекс «AI-Учитель», основанный на персонализированных учебных планах, системе автоматической адаптации контента под культурные особенности соответствующей страны, интеллектуальной системе оценки успеваемости.

Актуальность и научная новизна проекта заключается в следующем:

Проект представляет собой комплексную систему мер по формированию цифровых компетенций граждан Российской Федерации с сохранением их социокультурной идентичности. Его реализация позволит создать современную образовательную среду, способствующую развитию человеческого капитала и укреплению национального единства. Интеграция научно-методических разработок в образовательный процесс станет основой для создания нового качества образования в России, соответствующего вызовам цифровой эпохи. Успешная реализация проекта обеспечит формирование нового поколения специалистов, способных эффективно использовать цифровые технологии в профессиональной деятельности, при этом сохраняя и развивая культурные традиции и ценности российского общества.

Целевой аудиторией проекта являются студенты высших учебных заведений; обучающиеся средних профессиональных учреждений; слушатели центров дополнительного профессионального образования; педагогические работники образовательных организаций; специалисты системы образования.

Этапы внедрения:

• Подготовительный этап продолжается 3 месяца и направлен на формирование научно-исследовательской команды, разработку методических материалов, создание необходимой инфраструктуры.

• Экспериментальный этап (6 месяцев) предусматривает тестирование авторских разработок, получение обратной связи, корректировку разработанных материалов, а также масштабное внедрение, на которое запланировано 12 месяцев с последующим расширением географии проекта и увеличением числа участников. На всей продолжительности проекта предполагается перманентный мониторинг эффективности осуществляемого процесса.

• Оценочный этап (3 месяца), содержание которого ориентировано на анализ достигнутых показателей, формирование теоретических и практических рекомендаций, обоснование перспективных направлений проекта.

Выводы. Среди основных рисков проекта «Научно-образовательный кластер «Цифровые компетенции: укрепление социокультурной идентичности российского общества» можно отметить возможное недостаточное финансирование, сопротивление геополитическим, экономическим, социокультурным изменениям, технические сбои, а также кадровые проблемы. В качестве мер противодействия предлагаем создать резервный фонд, организовать систему мотивации сотрудников, разработать планы экстренного реагирования на разные случаи и ситуации, сформировать систему подготовки специалистов.

Целевые результаты проекта подразделяются на количественные и качественные. Ожидаемые количественные показатели предполагают прежде всего увеличение доли обучающихся с высоким уровнем цифровой грамотности на 40%; рост числа образовательных организаций, использующих цифровые технологии, на 65%; расширение охвата обучающихся дополнительными образовательными программами в сфере дружественных межкультурных, межконфессиональных взаимоотношений на 50%. Ожидаемые качественные результаты будут формироваться посредством формирования единого цифрового образовательного пространства, укрепление социокультурной идентичности через цифровые технологии, повышение качества образования, развитие критического мышления обучающихся в цифровой образовательной среде и создание системы непрерывного образования.

Социальный эффект: проект способствует укреплению национальной идентичности через образование, снижению цифрового неравенства, повышению конкурентоспособности выпускников, развитию творческого потенциала обучающихся, формированию нового поколения цифровых граждан.

Формирование научных и технологических заделов: в сфере технологий будут разработаны инструменты анализа социокультурных процессов; созданы цифровые инструменты для сохранения культурного наследия и мониторинга цифровой идентичности; сформирована система оценки влияния цифровых технологий на общество.

В сфере науки прогнозируется разработка новых методик исследования процессов цифровой трансформации общества; создание моделей прогнозирования влияния цифровых технологий на общественные и бизнес-процессы; формирование методологии оценки влияния цифровизации на социокультурные аспекты социума; разработка концепций формирования и сохранения цифровой идентичности в российском обществе.

Влияние на экономическое развитие страны и региона (экономические эффекты):

• развитие цифровых компетенций у специалистов различных отраслей;

• формирование инновационных цифровых образовательных продуктов и сервисов;

• повышение конкурентоспособности региона.

Практическое применение результатов на уровне регионального развития предполагает создание цифровых научно-образовательных центров, формирование партнерской экосистемы с предприятиями и образовательными учреждениями региона, развитие цифровых образовательных сервисов для населения. На международном уровне полученные результаты исследования будут реализованы посредством участия в международных исследовательских проектах, предполагающих обмен опытом в области цифровых технологий, развитие совместных цифровых образовательных программ, а также продвижение российских разработок на международном рынке.

Реализация проекта «Научно-образовательный кластер «Цифровые компетенции» позволит создать устойчивую основу для развития цифровых компетенций в контексте укрепления социокультурной идентичности, что будет способствовать как региональному, так и федеральному развитию России в цифровой экономике.

Литература:

1. Зимняя, И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – Москва: Логос, 2020. – 384 с.
2. Ляховицкий, М.В. Методика преподавания иностранных языков / М.В. Ляховицкий. – Москва: Высшая школа, 2021. – 360 с.
3. Скаткин, М.Н. Совершенствование процесса обучения / М.Н. Скаткин – Москва: Педагогика, 2021. – 240 с.
4. Талызина, Н.Ф. Педагогическая психология / Н.Ф. Талызина. – Москва: Академия, 2020. – 288 с.

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Садыкова Оксана Ильисовна
Российский университет транспорта (МИИТ) (г. Москва);
кандидат технических наук, доцент Баташов Сергей Иванович
Российский университет транспорта (МИИТ) (г. Москва);
старший преподаватель Яковлева Оксана Викторовна
Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение высшего образования «Академия гражданской защиты МЧС России» имени генерал-лейтенанта Д.И. Михайлика (г. Химки)

АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЭКОСИСТЕМА МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН

Аннотация. Статья посвящена обоснованию передовой педагогической идеи, актуальной для методики преподавания дисциплин в 2026 году. Авторами предложена концепция адаптивной образовательной экосистемы с обратной связью в реальном времени, осуществляющая переход от персонализации контента к персонализации когнитивного процесса. Методологической основой концепции выступает синтез принципов конструктивизма, коннективизма, данных нейропедагогики и возможностей искусственного интеллекта. В статье детально раскрываются ключевые компоненты системы: ИИ как «когнитивный тренер» и «зеркало мышления», динамическая сборка учебных модулей, формирующее оценивание процессов, а не только результатов, новая роль педагога как архитектора образовательного опыта и наставника по метакогнитивным стратегиям. Концепция операционализирована на примере дисциплины «Математическое моделирование в профессиональной деятельности на железнодорожном транспорте». Приведены конкретные примеры учебных сценариев: когнитивный ИИ-тренажер «Динамическая модель полигона», проект «Модель отказа и восстановления» с цифровым двойником, симулятор «Диспетчер-моделист». Делается вывод, что внедрение данной методологии направлено на формирование у будущих специалистов инженерного мышления моделиста, способного к критической рефлексии, управлению сложными системами и эффективному симбиозу с технологиями искусственного интеллекта. Также рассматриваются возможные риски и ограничения внедрения подобных систем, такие как этические вопросы сбора данных, цифровое неравенство, риск дегуманизации образовательного процесса и необходимость масштабной переподготовки педагогических кадров. Предлагаются пути минимизации этих рисков через разработку этических кодексов, гибридных форматов обучения и создания центров методической поддержки преподавателей.

Ключевые слова: адаптивная образовательная экосистема, искусственный интеллект в педагогике, метакогнитивные навыки, персонализация обучения, математическое моделирование, железнодорожный транспорт, педагогическая методология, цифровой двойник, когнитивный тренер, цифровая трансформация образования, нейропедагогика, формирующее оценивание.

Annotation. The article is devoted to the justification of an advanced pedagogical idea relevant to the methodology of teaching

disciplines in 2026. The authors propose a concept of an adaptive educational ecosystem with real-time feedback, making the transition from content personalization to the personalization of the cognitive process. The methodological basis of the concept is a synthesis of the principles of constructivism, connectivism, data from neuropedagogy and the capabilities of artificial intelligence. The article details the key components of the system: AI as a «cognitive trainer» and «mirror of thinking», dynamic assembly of educational modules, formative assessment of processes, not just results, the new role of the teacher as an architect of educational experience and a mentor in metacognitive strategies. The concept is operationalized using the example of the discipline «Mathematical Modeling in Professional Activities in Railway Transport». Specific examples of educational scenarios are given: the cognitive AI simulator «Dynamic Range Model», the project «Failure and Recovery Model» with a digital twin, the «Dispatcher-Modeler» simulator. It is concluded that the implementation of this methodology is aimed at developing future specialists' engineering modeling mindset, capable of critical reflection, managing complex systems and effective symbiosis with artificial intelligence technologies. Possible risks and limitations of implementing such systems are also considered, such as ethical issues of data collection, digital inequality, the risk of dehumanization of the educational process, and the need for large-scale retraining of teaching staff. Ways to minimize these risks through the development of ethical codes, hybrid learning formats, and the creation of centers for methodological support of teachers are proposed.

Key words: adaptive educational ecosystem, artificial intelligence in pedagogy, metacognitive skills, learning personalization, mathematical modeling, railway transport, pedagogical methodology, digital twin, cognitive trainer, digital transformation of education, neuropedagogy, formative assessment.

Введение. Современный этап цифровой трансформации, характеризующийся экспоненциальным ростом возможностей искусственного интеллекта (ИИ), формирует запрос на кардинальное обновление методологии профессионального образования. Традиционная парадигма, ориентированная на передачу и репродукцию знаний, утрачивает эффективность в условиях, когда любой факт или алгоритм может быть мгновенно найден, а генеративные нейросети способны создавать сложные тексты и решения. Особенно остро данная проблема стоит в прикладных технических дисциплинах, таких как математическое моделирование на железнодорожном транспорте, где выпускник должен не только владеть аппаратом методов, но и обладать сформированным инженерным мышлением, способностью к системному анализу, принятию решений в условиях неопределенности и работе с цифровыми двойниками реальных систем. Разрыв между требованиями цифровой индустрии, в частности, программы «Цифровая железная дорога» [4; 7], и возможностями традиционной образовательной модели становится критическим. Выпускник вуза должен быть готов не просто к использованию готовых инструментов, а к их критической оценке, адаптации и созданию новых моделей в условиях быстро меняющейся технологической среды.

Целью данной статьи является теоретическое обоснование и методологическая разработка концепции адаптивной образовательной экосистемы с обратной связью в реальном времени как передовой педагогической идеи для преподавания сложных технических дисциплин в ближайшем будущем. В качестве объекта апробации выбрана дисциплина «Математическое моделирование в профессиональной деятельности на железнодорожном транспорте». Для достижения цели решались следующие задачи: 1) провести анализ теоретических основ (конструктивизм, коннективизм, нейропедагогика) для синтеза новой модели; 2) сформулировать ключевые компоненты и принципы работы адаптивной экосистемы; 3) операционализировать концепцию на конкретных учебных сценариях в рамках выбранной дисциплины; 4) определить новую функциональную роль преподавателя в условиях внедрения ИИ; 5) проанализировать потенциальные риски и ограничения внедрения подобной системы и наметить пути их преодоления.

Методологическую основу исследования составили системный и деятельностный подходы, методы теоретического анализа (сравнительно-сопоставительный, ретроспективный), метод педагогического моделирования и проектирования. Научная новизна работы заключается в синтезе принципов конструктивизма, коннективизма и данных нейропедагогики в единую методологическую конструкцию, ориентированную на персонализацию когнитивного процесса будущего инженера-моделиста с использованием инструментов ИИ.

Изложение основного материала статьи. Теоретической основой предлагаемой концепции выступает синтез нескольких подходов. Конструктивизм (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский, А.А. Вербицкий, С. Пейперт) смещает акцент с пассивного усвоения на активное построение знаний учащимся через решение значимых практических задач [1; 2; 10]. В контексте математического моделирования это означает переход от изучения абстрактных методов к решению реальных инженерных проблем, таких как оптимизация графика движения или расчет пропускной способности узла. Коннективизм (Дж. Сименс, С. Даунс) рассматривает учение как процесс создания сети связей между узлами информации, что особенно актуально в цифровую эпоху, когда знания распределены в базах данных, симуляторах и облачных сервисах [3; 11]. Данные нейропедагогики и теория когнитивной нагрузки (Дж. Свеллер) предостерегают от перегруженности рабочей памяти и подчеркивают важность формирования устойчивых ментальных схем, что напрямую связано с освоением сложного математического аппарата [6]. На стыке этих теорий возникает идея экосистемы, которая не просто предоставляет информацию, а управляет познавательным процессом, опираясь на обратную связь о состоянии когнитивных функций обучающегося. Такой синтез позволяет преодолеть ограничения каждого из подходов в отдельности: конструктивизм не дает инструментов для массовой персонализации, коннективизм может привести к когнитивной перегрузке, а нейропедагогика часто остается в области лабораторных исследований. Интеграция с технологиями ИИ открывает путь к практической реализации теоретического идеала – «обучения в зоне ближайшего развития» для каждого студента [9].

Адаптивная образовательная экосистема определяется как целостная цифровая среда, которая в режиме реального времени анализирует не только итоговые результаты деятельности студента (правильность ответа), но и сам процесс их достижения: применяемые стратегии, последовательность действий, временные затраты на этапы, колебания внимания (на основе этично собираемых метаданных), эмоциональные реакции на сложность. Ее ядром является ИИ в роли «когнитивного тренера» и «зеркала мышления». Его задача – визуализировать для студента и преподавателя не ошибки, а картину мыслительного процесса: «Вы использовали три стратегии подбора параметров, но не проверили чувствительность модели к начальным условиям». Алгоритмы образовательного data mining (R.S. Baker) позволяют выявлять типичные когнитивные паттерны и «слепые зоны» в мышлении целых учебных групп [8].

Динамическая сборка учебного контента предполагает, что система автоматически компилирует персонализированный учебный модуль из разноформатных элементов (интерактивный симулятор, теоретическая справка, видеоразбор кейса, задача-головоломка) в зависимости от текущей когнитивной цели и выявленных дефицитов стратегий. Например, если система фиксирует, что студент при оптимизации графика движения сразу применяет сложные алгоритмы, игнорируя простейший анализ ограничений, она может предложить ему редукционистский кейс «Упрощенная сортировочная станция», где требуется сначала вручную, на бумажной схеме, найти «узкое место». Это позволяет формировать не только предметные, но и метапредметные навыки, такие как выбор адекватного уровня абстракции для решения задачи.

Формирующее оценивание трансформируется в непрерывный мониторинг развития метакогнитивных навыков –

способности планировать, контролировать и оценивать собственный мыслительный процесс. Преподаватель получает доступ не к журналу оценок, а к «когнитивным тепловым картам» группы, где видны тенденции: склонность к импульсивным решениям, избегание работы с «шумными» данными, слабое развитие пространственного мышления при работе с моделями сетей. Эти данные становятся основой для проектирования групповых воркшопов и индивидуальных траекторий. Например, «тепловая карта» может показать, что большинство студентов при построении модели тягового расчета пропускают этап проверки единиц измерения, что приводит к систематическим ошибкам. Преподаватель в этом случае организует специальный микро-модуль «Физический смысл параметров», который система предлагает именно этой группе студентов.

Операционализация на примере дисциплины «Математическое моделирование в профессиональной деятельности»:

1. *Сценарий «Динамическая модель полигона» (ИИ-тренажер).* Студент работает с цифровым двойником железнодорожного узла, изменяя параметры движения составов, пропускную способность путей, время обработки в парках. ИИ-тренер в фоновом режиме анализирует его действия: последовательность изменения параметров, частоту обращения к справочным данным, время на принятие решений. При выявлении хаотичного, несистемного перебора параметров система блокирует дальнейшее изменение и предлагает изучить микромодуль «Алгоритмы нахождения максимального потока в графе: теория и практика». После изучения студент возвращается к симулятору, где его следующий подход оценивается уже с точки зрения применения освоенного алгоритма.

2. *Проект «Модель надежности и восстановления системы» с цифровым двойником.* Студенческой команде ставится задача разработать модель для прогнозирования отказов и планирования ремонтов тягового подвижного состава на заданном участке. Система предоставляет обезличенные реальные данные от РЖД по наработкам на отказ, времени восстановления, затратам. Экосистема отслеживает логику выбора методов моделирования (метод Монте-Карло vs. Марковские процессы) и коммуникацию в команде (анализ текстовых сообщений в чате проекта). При фиксации когнитивного «застревания» на этапе выбора метода, ИИ-агент задает наводящий вопрос: «Вам важнее предсказать точный момент отказа конкретного узла или оценить стационарную вероятность сбоя всей системы в целом?». Таким образом, система обучает не просто решению, а операционализации задачи – критически важному этапу моделирования.

3. *Симулятор «Диспетчер-моделист» с ИИ-агентом «Скептик».* Этот сценарий направлен на развитие навыков критической рефлексии и проверки модели. После построения модели планирования грузопотоков студент запускает встроенного ИИ-агента «Скептик», который автоматически ищет слабые места и упрощения: «Вы использовали среднюю стоимость электроэнергии. Учли ли суточный график тарифов?», «Ваша модель предполагает мгновенное информирование диспетчера. Как вы учтете задержку связи на удаленном участке?». Агент может генерировать контрпримеры и «стресс-тесты» для модели, заставляя студента задуматься о границах применимости своего решения. Это формирует профессиональную честность и понимание того, что любая модель – это компромисс между точностью, сложностью и практической полезностью.

Роль преподавателя кардинально меняется, смещаясь из плоскости трансляции знаний в плоскость управления сложными когнитивными и социальными процессами [5]. Он становится:

- *Архитектором образовательного опыта:* проектирует комплексные, междисциплинарные проблемные ситуации (кейсы) на основе актуальных данных от индустриальных партнеров. Его задача – создать содержательный и мотивирующий контекст, в котором использование математического аппарата становится естественной необходимостью.
- *Модератором рефлексии и метакогнитивных практик:* проводит разбор не результатов, а хода мысли, используя данные экосистемы: «Почему 70% группы сразу применили нелинейное программирование, хотя имитационное моделирование было бы адекватнее? Давайте проанализируем, какие ключевые слова в условии задачи подтолкнули вас к такому выбору».
- *Интерпретатором данных и «гуманизирующим» звеном:* переводит «когнитивные тепловые карты» и статистику системы в содержательные педагогические действия. Он видит за цифрами живого студента, который, например, избегает задач с неполными данными из-за страха ошибки, и может оказать точечную психолого-педагогическую поддержку.
- *Носителем экспертного суждения, этических норм и творческого начала:* объясняет пределы формализации, значимость человеческого фактора, интуиции и творческого озарения в инженерной деятельности. Преподаватель остается незаменимым в формировании ответственности за решения, принятые на основе моделей, и в оценке тех аспектов работы, которые пока не поддаются алгоритмизации.

Ограничения и риски внедрения. Разработка и внедрение адаптивных образовательных экосистем сопряжена с рядом серьезных вызовов:

1. *Этические и правовые риски:* сбор детальных данных о когнитивных процессах и поведении студентов требует прозрачной политики информированного согласия, обеспечения анонимизации данных и защиты от их несанкционированного использования. Необходима разработка отраслевого этического кодекса для ИИ в образовании.

2. *Риск дегуманизации:* чрезмерное увлечение технической стороной персонализации может привести к утрате живого диалога, эмоционального контакта и воспитательной функции педагога. Важно сохранять баланс, используя экосистему как инструмент для высвобождения времени преподавателя для индивидуальной работы, а не как его замену.

3. *Цифровое неравенство:* доступ к мощным вычислительным ресурсам, скоростному интернету и дорогостоящим платформам может усугубить разрыв между ведущими и периферийными вузами. Требуются государственные или корпоративные программы поддержки для обеспечения равного доступа к технологиям.

4. *Кадровый вызов:* массовый переход к новой методологии потребует масштабной переподготовки профессорско-преподавательского состава. Необходимо создание центров педагогического мастерства, где преподаватели смогут освоить новые роли, инструменты и принципы работы с данными.

5. *Валидность педагогических измерений***:** алгоритмы, оценивающие «качество мышления», должны быть тщательно валидизированы и открыты для профессионального сообщества, чтобы избежать навязывания стереотипных или коммерчески выгодных паттернов мышления.

Пути минимизации этих рисков лежат в плоскости комплексного подхода: сочетания нормативно-правового регулирования, финансирования инфраструктуры, постоянного диалога между педагогами, IT-разработчиками, психологами и этиками, а также в поэтапном, пилотном внедрении элементов экосистемы с обязательным сопровождением исследований ее эффективности.

Выводы. Предложенная концепция адаптивной образовательной экосистемы представляет собой методологический ответ на вызовы цифровой трансформации педагогики. Она осуществляет переход от парадигмы «преподавания предмета» к парадигме «развития способа мышления». Внедрение подобной системы в подготовку специалистов для железнодорожного транспорта позволит целенаправленно формировать ключевые компетенции будущего: инженерное мышление моделиста, метакогнитивную гибкость, способность к работе в симбиозе с ИИ и ответственному принятию решений.

Конкретизация концепции на примере дисциплины «Математическое моделирование в профессиональной деятельности» показала ее высокий практический потенциал для создания иммерсивной, персонализированной и рефлексивной образовательной среды. При этом успешная реализация концепции невозможна без учета и минимизации сопутствующих рисков, главными из которых являются этические вопросы и кадровая готовность.

Практическая реализация требует серьезной технологической, кадровой и методической поддержки, однако именно такой подход позволяет превратить вызовы, связанные с искусственным интеллектом, в мощный педагогический ресурс для воспитания нового поколения инженерной элиты, способной не только использовать технологии, но и осмысленно управлять ими. Дальнейшие исследования планируется направить на разработку прототипа такой экосистемы для конкретной кафедры и эмпирическую проверку ее влияния на уровень сформированности метакогнитивных навыков и профессиональной идентичности студентов.

Литература:

1. Вербицкий, А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. – Москва: Высшая школа, 1991. – 207 с.

2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 2014. – 352 с.

3. Патаракин, Е.Д. Сетевые сообщества и обучение / Е.Д. Патаракин. – Москва: «Когито-Центр», 2006. – 133 с.

4. РЖД: Цифровая железная дорога: программа цифровой трансформации ОАО «РЖД»: офиц. сайт. – Москва, 2022. – URL: https://digital.rzd.ru (дата обращения: 10.10.2025)

5. Садыкова, О.И. Совершенствование методики преподавания дисциплин (большие данные, математическое моделирование в профессиональной деятельности) / О.И. Садыкова, А.А. Безвесильная // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-2. – С. 261-264

6. Свеллер, Дж. Когнитивная нагрузка во время обучения / Дж. Свеллер // Cognitive Sciences. – 1988. – Т. 53. – № 1. – С. 109-166

7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования (ФГОС ВО) по специальности 23.05.03 «Подвижной состав железных дорог» (уровень специалитета): утверждён приказом Министерства образования и науки РФ от 27.03.2018. – № 215. – 15 с.

8. Baker, R.S. Educational Data Mining and Learning Analytics / R.S. Baker // The Wiley Handbook of Cognition and Assessment. – 2016. – P. 379-396

9. Luckin, R. Machine Learning and Human Intelligence: The Future of Education for the 21st Century / R. Luckin. – London: UCL Institute of Education Press, 2018. – 160 p.

10. Papert, S. Mindstorms: Children, Computers, and Powerful Ideas / S. Papert. – New York: Basic Books, 1980. – 288 p.

11. Siemens, G. Connectivism: A Learning Theory for the Digital Age / G. Siemens // International Journal of Instructional Technology and Distance Learning. – 2005. – Vol. 2. – № 1. – P. 3-10

Педагогика

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Садыкова Оксана Ильисовна
Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение высшего образования «Академия гражданской защиты МЧС России» имени генерал-лейтенанта Д.И. Михайлика (г. Химки);
старший преподаватель Харламова Елена Владимировна
Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение высшего образования «Академия гражданской защиты МЧС России» имени генерал-лейтенанта Д.И. Михайлика (г. Химки);
кандидат педагогических наук, доцент Безвесильная Анжела Александровна
Федеральное государственное бюджетное военное образовательное учреждение высшего образования «Академия гражданской защиты МЧС России» имени генерал-лейтенанта Д.И. Михайлика (г. Химки)

КОРРЕКТИРОВКА РАБОЧИХ ПРОГРАММ ПО ИНФОРМАЦИОННЫМ СИСТЕМАМ С УЧЕТОМ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ЗАДЕЛА ПРЕДПРИЯТИЙ РСЧС И ГО

Аннотация. В статье рассматривается актуальная проблема соответствия содержания рабочих программ дисциплин кафедры информационных систем и технологий современному состоянию научно-технического развития промышленных предприятий в области применения информационных систем и технологий в сфере РСЧС и ГО. Обосновывается необходимость системной модернизации образовательных программ в условиях реформы высшего образования и стремительного технологического прогресса. Автором проанализированы ключевые тенденции развития ИТ-образования в 2025 году, включая внедрение искусственного интеллекта, иммерсионных технологий, геймификации и микрообучения. На основе проведенного анализа сформулированы стратегические, тактические и операционные задачи для кафедры. В работе детально представлены предложения по корректировке содержания конкретных дисциплин, сопровождающиеся таблицами с рекомендациями по использованию отечественного программного обеспечения. Определены сквозные приоритеты обновления программ: интеграция с задачами ГОЧС, практико-ориентированность, применение российского ПО и развитие гибких навыков. Статья содержит конкретные рекомендации по внедрению, а также описание необходимой технической базы. Результаты исследования имеют высокую практическую значимость для повышения качества подготовки IT-специалистов для системы МЧС России.

Ключевые слова: рабочие программы, информационные системы, научно-технический задел, РСЧС, гражданская оборона, отечественное программное обеспечение, практико-ориентированность, образовательные технологии, модернизация образования.

Annotation. The article addresses the pressing issue of aligning the content of departmental curricula in information systems and technologies with the current state of scientific and technological development in industrial enterprises, specifically regarding the application of information systems and technologies in the fields of Emergency Response and Civil Defense. The necessity for systemic modernization of educational programs is justified in the context of higher education reform and rapid technological advancement. The author analyzes key trends in IT education development in 2025, including the implementation of artificial intelligence, immersive technologies, gamification, and micro-learning. Based on the analysis, strategic, tactical, and operational objectives for the department are formulated. The work provides detailed proposals for adjusting the content of specific disciplines,

accompanied by tables with recommendations for using domestic software. Cross-cutting priorities for program updates are identified: integration with Civil Defense and Emergency Response tasks, practice-oriented approach, application of Russian software, and development of soft skills. The article contains specific implementation recommendations and a description of the required technical infrastructure. The research results hold high practical significance for improving the quality of training IT specialists for the Russian Ministry of Emergency Situations.

Key words: curricula, information systems, scientific and technological groundwork, Emergency Response System, civil defense, domestic software, practice-oriented approach, educational technologies, modernization of education.

Введение. Современный этап развития общества характеризуется невероятной скоростью технологических изменений, что предъявляет новые, повышенные требования к системе высшего образования [7]. Образовательные программы зачастую не успевают адаптироваться к динамичным запросам рынка труда и реального сектора экономики, особенно в таких стратегически важных и технологически насыщенных областях, как информационные системы и технологии (ИСиТ) в сфере предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций (РСЧС) и гражданской обороны (ГО). Данный разрыв усугубляется грядущей реформой высшего образования, переходом на новые уровни (базовое и специализированное высшее образование), а также активной политикой импортозамещения, требующей переориентации на отечественное программное обеспечение [5; 8].

В связи с этим перед кафедрами, осуществляющими подготовку IT-специалистов для нужд МЧС России, стоит комплексная задача по кардинальному пересмотру и корректировке рабочих программ дисциплин. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью приведения содержания обучения в соответствие с современным научно-техническим заделом промышленных предприятий, разрабатывающих и внедряющих ИСиТ для РСЧС и ГО. Целью статьи является разработка научно обоснованных предложений по корректировке рабочих программ дисциплин кафедры информационных систем и технологий на основе анализа текущих трендов, потребностей отрасли и государственных приоритетов [3; 6].

Изложение основного материала статьи. Анализ современных тенденций развития ИТ-образования и технологий в 2025 году выявил несколько ключевых векторов, которые должны быть интегрированы в образовательный процесс. К ним относятся: активное внедрение искусственного интеллекта (ИИ) для персонализации обучения и автоматизации рутинных задач преподавателя; использование иммерсионных технологий (VR/AR) для создания виртуальных тренажеров и симуляторов; применение методологий геймификации и микрообучения для повышения вовлеченности и эффективности усвоения материала; а также устойчивый тренд на замещение иностранного программного обеспечения отечественными аналогами во всех сферах, включая образование [4; 5].

Для кафедры информационных систем и технологий, готовящей специалистов для высокотехнологичной сферы РСЧС и ГО, данные тренды трансформируются в конкретные задачи. На стратегическом уровне это адаптация к новой структуре высшего образования и повышение международной конкурентоспособности программ. На тактическом уровне необходима модернизация учебного контента в соответствии с передовыми технологиями (AI, Big Data, кибербезопасность, облачные вычисления) и обеспечение его тесной связи с прикладными задачами МЧС [10; 11 2]. На операционном уровне требуется цифровизация образовательного контента, обновление лабораторной базы и внедрение инструментов, поддерживающих проектный формат работы и развитие мягких навыков [9].

Проведенный аудит существующих рабочих программ кафедры позволил выявить их сильные стороны, такие как практико-ориентированность и традиции сочетания теории с практикой, и слабые стороны, включая недостаточное использование инновационных образовательных технологий и нехватку современного программного и аппаратного оснащения [8].

На основании комплексного анализа были сформулированы детальные предложения по корректировке содержания ключевых дисциплин кафедры. Для каждой дисциплины (например, «Администрирование информационных систем», «Большие данные», «Геоинформационные технологии в области ГОЧС» и др.) разработаны рекомендации по включению в учебный процесс конкретных отечественных программных продуктов, зарегистрированных в реестре российского ПО. Рекомендации представлены в табличной форме с разбивкой по функциональным возможностям инструментов (Таблица 1). При отборе технологий применялись критерии актуальности, практико-ориентированности, доступности и интегрируемости в учебный процесс.

Таблица 1

Пример рекомендаций по корректировке рабочих программ дисциплин по кафедре № 31 в 2026 году

Дисциплина	Направление	Отечественное мПО/Рекомендация
Большие данные	09.03.02 (КИФ, ИФ)	**Системы хранения и обработки данных** **ClickHouse** Колоночная СУБД Высокая производительность аналитики Реальное время обработки Масштабируемость **PostgreSQL PRO** Расширенные аналитические возможности **Поддержка JSON/XML** Масштабирование Безопасность данных **Платформы для распределенных вычислений** **YDB (Yandex Database)** **Tarantool** **In-memory платформа** Высокая производительность Репликация данных Интеграция с различными системами **Инструменты машинного обучения** **ML.NET (российская сборка)** Фреймворк для машинного обучения

		Интеграция с экосистемой .NET; Готовые модели **Поддержка различных алгоритмов** **NeuroSolutions** Разработка нейронных сетей Визуальное программирование Обучение моделей Анализ результатов **Системы анализа и визуализации** **Polymatica** Интерактивная аналитика Взуализация данных Построение дашбордов Работа с большими наборами данных **Visiology** Аналитическая платформа Машинное обучение Прогнозирование Инструменты обработки потоковых данных **Apache Kafka (российские модули)** **Обработка потоковых данных Распределенная система** **Надежность** **Масштабируемость** **Apache Flink (российские модули)** Обработка в реальном времени Поддержка сложных событий Высокая производительность Средства управления данными **DataLens** Визуализация данных Подключение различных источников Совместная работа Шаблоны отчетов **Deductor** Интеллектуальный анализ
Большие данные	09.03.02 (КИФ, ИФ)	Прогнозирование Классификация Визуализация Инструменты качества данных **Informatica PowerCenter (российские модули)** Управление качеством данных Интеграция Трансформация Очистка данных **Talend (российские модули)** Интеграция данных ETL-процессы Управление качеством Безопасность **Рекомендации по внедрению** **Базовый курс** Начните с ClickHouse для освоения основ работы с данными Добавьте Polymatica для визуализации Используйте ML.NET для базовых алгоритмов машинного обучения **Продвинутый уровень** Внедрите YDB для изучения распределенных систем Добавьте Apache Flink для обработки потоков данных Используйте Deductor для углубленного анализа **Практические занятия** Организуйте работу с реальными наборами данных Создайте проекты по анализу больших данных Проводите лабораторные работы по всем направлениям

Общими сквозными принципами для обновления всех программ являются: усиление интеграции с профильными задачами ГОЧС через кейсы и сквозные проекты [1]; приоритетное использование отечественного ПО; увеличение доли практических и лабораторных работ; развитие проектных и коммуникативных компетенций студентов [7; 9]. Для реализации предложений описана необходимая техническая база, включающая требования к серверной инфраструктуре, рабочим местам, сетевому оборудованию и системному программному обеспечению (Таблица 2).

Таблица 2

Техническая база для внедрения рекомендаций

Инфраструктурные требования	Программные компоненты	Сетевая инфраструктура
Серверное оборудование:	Операционные системы:	Защищенные решения:
Мощные серверы с поддержкой виртуализации Системы хранения данных с резервированием Сетевая инфраструктура с высокой пропускной способностью Рабочие места: Компьютеры с процессором от 4 ядер Оперативная память не менее 8 ГБ SSD-накопители от 256 ГБ Сетевые адаптеры с поддержкой современных протоколов	Российские дистрибутивы Linux (ROSA, Astra Linux) Специализированные сборки для работы с ПО Системное ПО: Средства виртуализации (ROSA Virtualization) Системы контейнеризации (Docker Desktop) Средства мониторинга (Zabbix) Специализированное ПО: Для администрирования: Системы управления базами данных (PostgreSQL PRO, СУБД «ЛИНТЕР») Средства резервного копирования (Handy Backup) Service Desk системы (Naumen Service Desk) Для разработки: IDE с российской локализацией (IntelliJ IDEA, Rider) Системы контроля версий (GitFlic) Средства тестирования (Test IT)	Межсетевые экраны (UserGate Средства криптографической защиты (ViPNet) Системы обнаружения вторжений Компоненты сети: Балансировщики нагрузки Прокси-серверы Системы DNS и DHCP

Нами были разработаны общие рекомендации для всех дисциплин:

1. Интеграция с ГОЧС: усилить связь содержания дисциплин с профилем МЧС России через сквозные проекты и тематические исследования [3].
2. Отечественное ПО: где это применимо, включать изучение российского программного обеспечения и платформ [5].
3. Практико-ориентированность: увеличить долю практических и лабораторных работ, в том числе с использованием симуляторов.
4. Мягкие навыки: Внедрить в программы элементы по проектному управлению, командной работе и презентации результатов [9].

Выводы. В результате проведенного исследования разработан комплекс мер по модернизации рабочих программ дисциплин кафедры информационных систем и технологий. Предложенные корректировки носят конкретный и предметный характер и направлены на устранение разрыва между содержанием образования и реальными потребностями промышленности в сфере РСЧС и ГО. Ключевым вектором обновления определена практико-ориентированность, обеспечиваемая за счет интеграции в учебный процесс современных отечественных технологий и программных продуктов, моделирования реальных профессиональных задач и усиления проектной деятельности.

Реализация предложений позволит существенно повысить качество подготовки IT-специалистов, их готовность к работе с перспективными системами, такими как АИУС РСЧС [6], и конкурентоспособность на рынке труда. Это будет способствовать укреплению технологического суверенитета страны в области информационных систем для безопасности и эффективному выполнению задач Министерства РФ по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий.

Литература:

1. АПК «Безопасный город» // Министерство Российской Федерации по делам гражданской обороны, чрезвычайным ситуациям и ликвидации последствий стихийных бедствий: сайт. – URL: https://mchs.gov.ru/dokumenty/gosudarstvennye-i-federalnye-celevye-vedomstvennye-programmy/apparatno-programmnyy-kompleks-bezopasnyy-gorod (дата обращения: 21.03.2025)
2. Атлас опасностей и рисков // МЧС России: сайт. – URL: https://29.mchs.gov.ru/deyatelnost/press-centr/novosti/4682224 (дата обращения: 26.03.2025)
3. Единые стандарты обмена информацией информационных систем с автоматизированной информационно-управляющей системой единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций (АИУС РСЧС) // МЧС России: сайт. – URL: https://mchs.gov.ru/dokumenty/5539 (дата обращения: 21.03.2025)
4. Концепция платформы «ГосТех». – URL: https://d-russia.ru/wp-content/uploads/2024/03/koncepcija-platformy-gosteh.pdf (дата обращения: 21.03.2025)
5. Открытая мобильная платформа. Операционная система «Аврора». – URL: https://auroraos.ru/ (дата обращения: 21.03.2025)
6. О создании государственной информационной системы «Автоматизированная информационно-управляющая система единой государственной системы предупреждения и ликвидации чрезвычайных ситуаций»: Постановление Правительства РФ от 24 января 2024 г. № 57. – URL: https://www.garant.ru/products/ipo/prime/doc/408340665/ (дата обращения: 21.03.2025)
7. Садыкова, О.И. Изменения в содержании подготовки специалистов IT-отрасли / О.И. Садыкова, А.А. Литвин, Е.В. Харламова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-3. – С. 252-254
8. Садыкова, О.И. Информационные системы и технологии в учебном процессе на современном этапе / О.И. Садыкова, А.А. Литвин, Н.А. Озерова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-2. – С. 346-348
9. Садыкова, О.И. Организация взаимодействия субъектных компонентов динамической модели обучения в высшей школе в условиях цифровизации / О.И. Садыкова, А.А. Безвесильная, С.В. Чискидов // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 82-4. – С. 353-356

10. Global Disaster Alert and Coordination System (GDACS) // GDACS: сайт. – URL: https://www.gdacs.org (дата обращения: 19.03.2025)
11. ShakeAlert: Earthquake Early Warning System // USGS: сайт. – URL: https://www.shakealert.org (дата обращения: 19.03.2025)

УДК 378.4-004.896

кандидат педагогических наук, доцент Салий Виктория Владимировна
ФГБО ВО «Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина (г. Краснодар);
кандидат филологических наук, доцент Гузиекова Саида Мусовна
ФГБО ВО «Кубанский государственный аграрный университет имени И.Т. Трубилина (г. Краснодар)

ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассмотрены тенденции, перспективы и проблематика применения инструментов искусственного интеллекта в процессе обучения студентами вузов. Проблема использования инструментов искусственного интеллекта студентами в процессе обучения занимает одно из лидирующих дискуссионных направлений. Внутри проблемы формируется ряд вопросов, связанных с получением знаний студентами и оцениванием этих знаний преподавателями. Шаблоны ИИ-систем способствуют приобретению стандартизированных знаний, уменьшая возможность творчески развиваться студентам выполняя различные задания. Применение ИИ-системы в образовании формирует замкнутый круг, сначала она помогает написать задание, а потом сама его и решает. Особую актуальность данная проблема приобретает с ростом популярности ChatGPT и подобных ему инструментов. Все больше студентов уходит от традиционной формы получения знаний из лекций и учебной литературы, а приходит за ответами в нейронные сети. Постоянное использование искусственного интеллекта обучающимися ведет к снижению учебной активности и уменьшает процесс получения профессиональных навыков. С целью уменьшения риска получить недостаточно квалифицированных специалистов, ориентированных только на шаблонные знания ИИ-систем, необходимо развивать и внедрять в образовательный процесс вуза цифровые компетенции по использованию искусственного интеллекта. Сформированные цифровые компетенции дадут возможность развивать навыки критического мышления, креативность, умение работать с большими данными в цифровой среде, как обучающимся, так и преподавателям вузов.
Ключевые слова: цифровые технологии, искусственный интеллект, ИИ-системы, образование, вуз, цифровые компетенции, цифровые инструменты, ChatGPT.
Annotation. The article examines the trends, prospects and problems of using artificial intelligence tools in the learning process of university students. The issue of using artificial intelligence tools by students in the learning process is one of the leading areas of discussion. AI system templates promote the acquisition of standardized knowledge, reducing students' opportunities to develop creatively through varied tasks. The use of an AI system in education creates a vicious circle: first, it helps students write assignments, and then it solves them itself. This problem is becoming especially relevant with the growing popularity of ChatGPT and similar tools. More and more students are moving away from traditional forms of learning from lectures and textbooks, and are turning to neural networks for answers. The constant use of artificial intelligence by students leads to a decrease in learning activity and reduces the process of acquiring professional skills. To reduce the risk of developing underqualified specialists focused solely on formulaic knowledge of AI systems, it is necessary to develop and implement digital competencies in the use of artificial intelligence into the university's educational process. The developed digital competencies will enable both students and university faculty to develop critical thinking skills, creativity, and the ability to work with big data in a digital environment.
Key words: digital technologies, artificial intelligence, AI systems, education, university, digital competencies, digital instruments, ChatGPT.

Введение. Цифровые технологии плотно вошли в образовательный процесс высших учебных заведений, ни обходя стороной ни одну из преподаваемых дисциплин. За последние несколько лет искусственный интеллект (ИИ) стал единой составляющей учебного процесса в вузе.

В современном образовательном процессе обучающийся не привязан к учебнику в традиционной форме его понимания, он больше ориентирован на электронные учебники и онлайн-курсы, технологии для дистанционного обучения, которые позволяют ему выбирать, что и где изучать в дополнение к основному материалу, излагаемому в вузе. Применение инструментов ИИ стало дополнительной формой образовательного процесса, помогая обучающимся экономить время на поиск необходимой информации при подготовке к семинарским и практическим занятиям.

Успех в цифровой системе образования определяется не только тем, насколько обучение позволяет адаптироваться и ориентироваться студенту в массиве информации, но и позволяет приобретать новые цифровые компетенции при работе с большими данными, представленными в ИИ-системах.

Цифровые компетенции представляют собой конкретные навыки и знания, которые позволяют оптимально использовать информационно-коммуникационные технологии. При этом цифровые компетенции неразрывно связаны с цифровой культурой, которая включает в себя набор компетенций, определяющих, как человек взаимодействует с цифровым миром, его отношение к технологиям и поведение в них.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время цифровая трансформация и цифровые технологии охватывают все сферы жизни, и образование является не исключением, выстраивая новые тенденции в построении образовательного процесса.

Цифровая трансформация образования неразрывно связана с развитием науки, что требует постоянного притока новых инициатив и разработок. Одной из важных задач в развитии науки выступает процесс обучения работы с цифровыми технологиями, представленными в виде нейронных сетей и искусственного интеллекта. При этом, неограниченные возможности цифровых технологий не отменяют очного присутствия, что является одной из составляющих успеха образовательного процесса.

С развитием искусственного интеллекта образовательный процесс переживает очередной этап трансформации, как когда-то переживал процесс внедрения Интернета, дистанционных технологий и онлайн-курсов [5, С. 252].

Технологии ИИ уже достаточно глубоко и давно интегрированы в учебный процесс, например, поисковые системы, являющиеся инструментами поиска по заданным параметрам в сети Интернет. Алгоритмы поисковых систем выбирают наиболее релевантные запросу данные и выводят их пользователю, помогая находить нужную информацию.

Подходы к обучению раньше строились вокруг стандартных программ, где основной упор делался на универсальные

знания. Однако в современном мире, где акцент смещается к индивидуальности и уникальности каждого обучающегося, необходимо пересмотреть структуру учебных материалов и акцентировать внимание на таких понятиях как «цифровые компетенции» и «цифровая культура». Данные понятия взаимосвязаны между собой и формируют комплекс мероприятий, направленных на приобретение новых знаний, навыков и умений, необходимых для оптимального использования цифровых технологий и цифровых инструментов.

Цифровая компетентность включает в себя понятие «цифровой грамотности», которое определяет умение взаимодействовать с цифровыми инструментами: сайтами и различными приложениями, умением генерировать контент с помощью ИИ-систем [1, С. 34].

В настоящее время в сети Интернет представлено значительное количество инструментов для реализации задач искусственного интеллекта. ИИ-ассистенты стали частью повседневной и профессиональной деятельности. Они интегрированы в смартфоны, бизнес-процессы, а также в государственные сервисы.

В свою очередь глобальные тренды системы образования, включающие интеграцию искусственного интеллекта и нейронных сетей, адаптивных платформ и облачных технологий, формируют принципиально новые требования к профессиональным компетенциям преподавателя. Искусственный интеллект с каждым днем все активнее входит в жизнь вузов, помогая рисовать картины, создавать музыку, компилировать видео и программы, писать тексты и многое другое. Из данной информации следует, что необходимо пересматривать и трансформировать традиционную форму образования в соответствии с новыми цифровыми инновациями.

Применение искусственного интеллекта создает новую реальность для преподавателей, которые вынуждены пересматривать методы оценки знаний, но и задумываться о том, что именно они проверяют – способность студента думать или, то, как они используют нейронные сети.

На сегодняшний день нейросети уже интегрировались во многие аспекты образовательной деятельности и продолжают активно входить туда, где их применение раньше не предполагалось. Современное образование находится на перепутье инноваций, когда необходимо объединять в образовательном процессе традиционные формы обучения и нейронные сети, которые меняют способы получения и визуализации информации и знаний у студентов, которые уже не ищут ответ на свой вопрос просто в поисковике Интернет, а непосредственно задают его умной ИИ-системе. Необходимо отметить, то, что студенты активно используют языковые модели искусственного интеллекта, для решения различных образовательных задач [2, С. 87].

ИИ предлагает множество инструментов, способных обеспечить и улучшить образовательный процесс. К наиболее распространенным ИИ-системам относятся: ChatGPT, DeepSeek, Cursor, а также отечественные разработки GigaChat, НейроТекстер, GenAPI и многие другие. Универсальный бот ChatGPT, генерирующий ответы на любые вопросы, появился в свободном доступе в 2022 году и сразу же нашел применение во многих сферах человеческой жизни, в том числе и в образовании.

Практически сразу после выхода на рынок ChatGPT многие эксперты предсказывали, что система сместит привычный формат обучения, включающее написание курсовых работ, эссе и различных проверочных работ, что происходит в настоящее время.

С ростом доступности технологических инноваций, применение ИИ-систем обучающимися становится одним из аспектов образовательного процесса. Большая часть, прежде чем сдать работу, осуществляют ее формирование в ИИ, при этом не многие пытаются даже вникнуть в правильность формулировок или написания данных в полученном тексте, а те, кто пытается вникнуть в «выданный» ИИ материал, могут потратить достаточное количество времени для его вычитывания и проверки на ошибки.

Однако для максимальной эффективности использования нейросети в образовательном процессе, надо учитывать следующие качественные рекомендации:

– для решения поставленных задач, комбинировать несколько нейросетей;
– сохранять запросы, чтобы в дальнейшем использовать их как шаблоны;
– использовать методы повторных обращений, с целью улучшения результатов полученных ответов;
– проверять информацию на актуальность;
– задавать запросы на одну и туже информацию по разным форматам вывода (таблицы, схемы, диаграммы) [4, С. 120].

На рынке активно развивается сегмент AI-детекторов, которые определяют, был ли текст написан машиной или человеком. Однако в их точности можно сомневаться, и они далеки от идеала, что вызывает большое количество споров о ложных обвинениях и нарушении академических прав.

С точки зрения образовательного процесса здесь нет никаких нарушений. Преподаватель объясняет предмет, задает задания, а студент их выполняет, все, как и прежде, только теперь вместо книг на помощь студенту приходит «умный интеллект» нейронной сети. Выполненные задания таким образом порой сложно отличить от самостоятельно выполненной работы, но все же возможно, так как нейросеть не знает каким образом было объяснено задание преподавателем и какую тему они проходят [6, С. 85].

Согласно последним исследованиям, каждый пятый преподаватель и студент в России активно использует нейросети в своей работе и учебе.

Нейронные сети обладают способностью обрабатывать информацию с помощью, хранящихся в них знаний, что делает их мощным инструментом для создания инновационных образовательных решений [7, С.135].

Практика показывает, что большинство представленных на рынке ИИ-систем, наиболее сильны там, где требуется воспроизвести типовые знания или структурированные шаблоны запросов. Так, например, в программировании ИИ способен генерировать код по описанию алгоритма задачи, но не всегда способен уловить тонкости постановки вопросов, что влечен за собой некорректность формулировок в полученной программе. Часто случаются сбои при заполнении или сортировке массивов данных на основе рекомендаций нейронных сетей, а также ИИ-системы при программировании задачи могут использовать языковые конструкции разных языков, что влечет за собой нарушение конструкции кода и сбои в работе программы [1, С. 32].

ИИ-системы не обладают критичностью мышления и им сложно решать нестандартные задачи, если в их памяти отсутствуют шаблонные формы верного решения [3, С. 47].

Таким образом, необходимо отметить, что инструменты искусственного интеллекта не могут заменить преподавателей, они могут заменить только их функции. Преподаватель должен выстроить логическую цепочку создания и применения систем искусственного интеллекта, в которые он будет загружать актуальные знания, необходимые студентам для изучения дисциплин. На основе которых, технологии ИИ, смогут автоматизировать многие рутинные задачи, выполняемые преподавателями, такие как подбор актуальных материалов и проверка знаний студентов.

Выводы. Головная боль современного преподавателя вуза – логичные тексты по различным предметам со сложными оборотами, написанные искусственным интеллектом. Педагоги видят в этом проблему, а не успех в получении знаний

студентами. Студенты перестают самостоятельно думать, происходит деградация в получении знаний, ухудшается качество контента, генерируемого ИИ-технологиями. Возникают сложности с оценкой выполненных студентами работ, если студент не демонстрирует собственные знания.

С точки зрения образовательного процесса здесь нет никаких нарушений. Преподаватель объясняет предмет, задает задания, а студент их выполняет, все, как и прежде, только теперь вместо книг на помощь студенту приходит «умный интеллект» нейронной сети. Выполненные задания таким образом порой сложно отличить от самостоятельно выполненной работы, но все же возможно, так как нейросеть не знает каким образом было объяснено задание преподавателем и какую тему они проходят.

Все чаще высшим учебным заведениям приходится решать вопросы: запретить применение систем искусственного интеллекта, что само по себе в настоящее время цифровизации выглядит неэффективно, или же, все-таки, внедрить эти самые технологии в учебный процесс, обучая студентов правильно их применять. Соответственно возникает вопрос о разработке методических рекомендации по применению инструментов искусственного интеллекта в учебном процессе.

Остается открытым вопрос сможет ли искусственный интеллект создавать образовательные программы, учебно-методические рекомендации по выполнению лабораторных и практических заданий, адаптированные под уровень знаний современного студента, или все же данную функцию оставить за преподавателем, который объективно оценивает возможности обучающихся.

Литература:

1. Аксенова, Ж.А. Проблемы формирования системы внутреннего контроля на предприятии с использованием информационных технологий / Ж.А. Аксенова, О.В. Ищенко, В.В. Салий // Естественно-гуманитарные исследования. – 2020. – № 29(3). – С. 31-37

2. Гузиекова, С.М. Цифровизация экономики и перспективы подготовки специалистов по прикладной лингвистике и бизнес-аналитике / С.М. Гузиекова, В.В. Салий // Естественно-гуманитарные исследования. – 2023. – № 2(46). – С. 85-90

3. Особенности системного анализа и применения информационных технологий при исследовании явлений и процессов в различных сферах деятельности: коллективная монография / Э.В. Кузьмина, Н.Ю. Нарыжная, Н.Г. Пьянкова [и др.]. – Краснодар: Российское энергетическое агентство Минэнерго России (Краснодарский ЦНТИ), 2019. – 125 с.

4. Пахтусов, Е.П. Интеграция методов системного анализа и искусственного интеллекта / Е.П. Пахтусов, Е.А. Минина // Теоретические и прикладные аспекты естественно-научного образования в эпоху цифровизации: материалы IV Международной научно-практической конференции, Брянск, 24-25 апреля 2025 года. – Брянск: Брянский государственный университет им. акад. И.Г. Петровского, 2025. – Т. 1. – С. 118-123

5. Самойленкова, В.А. Искусственный интеллект и адаптивные технологии в образовании / В.А. Самойленкова // Наука и знание: материалы I Международной научно-практической конференции, Краснодар, 29 февраля 2024 года. – Краснодар: Российское энергетическое агентство Минэнерго России (Краснодарский ЦНТИ), 2024. – С. 251-254

6. Цифровая среда: текущее состояние и перспективы / Э.В. Кузьмина, В.В. Салий, Н.В. Третьякова, С.М. Гузиекова. – Краснодар: Новация, 2024. – 121 с.

7. Фотеску, Н.К. Этика использования ИТ в науке, производстве и образовании / Н.К. Фотеску, И.М. Яхонтова // Актуальные проблемы науки и образования в условиях современных вызовов: сборник материалов XXXVI Международной научно-практической конференции, Москва, 13 января 2025 года. – Москва: Академическая среда, 2025. – С. 133-137

Педагогика

УДК 376.1

кандидат психологических наук, доцент Самылова Ольга Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Шадринский государственный педагогический университет» (г. Шадринск)

КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию зрительного восприятия у детей старшего дошкольного возраста с задержкой психического развития (ЗПР). Выделены этапы формирования зрительного восприятия. В ходе диагностического обследования был выявлен исходный уровень актуальных знаний и умений зрительного восприятия у детей с задержкой психического развития. Определены особенности зрительного восприятия. На основании диагностических данных была составлена характеристика особенностей зрительного восприятия. Нами разработана коррекционно-развивающая программа. Приведены примеры заданий, направленных на развитие и закрепление константности, избирательности и целостности зрительного восприятия. Перечислены задания для домашних занятий. Развитие зрительного восприятия у детей с ЗПР требует комплексного подхода: структурированной программы, адаптации среды и материалов, систематической работы с семьей ребенка. Названы факторы, которые определяют эффективность коррекционно-развивающей работы.

Ключевые слова: зрительное восприятие, старший дошкольный возраст, задержка психического развития (ЗПР).

Annotation. The article is devoted to the study of visual perception in older preschool children with mental retardation. The stages of visual perception formation are highlighted. During the diagnostic examination, the initial level of relevant knowledge and skills of visual perception in children with mental retardation was revealed. The features of visual perception are determined. Based on the diagnostic data, a characteristic of the features of visual perception was compiled. We have developed a correctional and developmental program. Examples of tasks aimed at developing and consolidating the constancy, selectivity and integrity of visual perception are given. Homework assignments are listed. The development of visual perception in children with ZPR requires an integrated approach: a structured program, adaptation of the environment and materials, and systematic work with the child's family. The factors that determine the effectiveness of correctional and developmental work are named.

Key words: visual perception, senior preschool age, mental retardation (ZPR).

Введение. В последние несколько лет в нашей стране началось активное внедрение инклюзии во все сферы жизни человека, в том числе и в образование. Наиболее часто встречаемым нарушением развития смело можно назвать ЗПР. Такое нарушение в развитии можно охарактеризовать как нарушение темпа психического развития во всех направлениях, одним из которых является зрительное восприятие. При этом дети имеют значительные шансы в преодолении своего дефекта, особенно в условиях инклюзивного обучения.

Необходимо обратить внимание на развитие зрительного восприятия еще на этапе дошкольного детства, поскольку

именно этот возраст является наиболее сензитивным, так как именно в этот период развития происходит формирование сенсорных эталонов, которые после выступают в виде фундамента для дальнейшего развития не только восприятия, но и других, связанных с ним психических процессов.

Рассматриваемая проблема является важной и актуальной, так как число детей с ЗПР в дошкольных и школьных образовательных организациях неуклонно растет. Развитие зрительного восприятия у детей с ЗПР – ключевая задача для специалистов, работающих с данной категорией детей. От этого будет зависеть овладение коммуникативными возможностями, навыками чтения, письма и формирование пространственной ориентировки.

Достаточный уровень сформированности этого психического процесса позволяет человеку узнавать предметы в непривычном ракурсе, схематических или контурных изображений. Недоразвитие же вызывает серьезные затруднения в учебной деятельности. Это выражается в замедленном темпе в приеме и переработке слуховой, зрительной и другой сенсорной информации.

Изложение основного материала статьи. История изучения такого психического процесса, как восприятие, насчитывает многолетний опыт исследования этой области. Зрительное восприятие – многоуровневый процесс, включающий физиологическую обработку, когда поток световой информации обрабатывается на сетчатке глаза и сложная когнитивная интерпретация сигналов происходит с участием головного мозга (затылочной области).

Группой немецких ученых, в состав которой входили М. Вертхаймер, В. Келер, К. Коффка были открыты закономерности разделения зрительного поля на фигуры и фон, при этом оказалось, что в качестве фигуры выступают те части зрительного поля, где имеются лучшие условия для структурообразования. Предметы нашего окружения воспринимаются, как организованные формы [1, С. 54].

В зарубежной литературе раскрыты нарушения механизмов восприятия у детей с ЗПР, в которых заложена основа для дальнейшего исследования данного процесса, подчеркивается при этом роль индивидуального развития психических процессов, влияние социальных факторов, нейродинамической недостаточности и других повреждений мозга на разных этапах онтогенеза.

Фундаментально изучением данного вопроса занимались отечественные физиологи И.М. Сеченов, И.П. Павлов, которые изучили «ощущение и восприятие, как рефлекторные процессы» [6, С. 29] Изучение восприятия продолжили Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Л.А. Венгер и другие.

Л.А. Венгером выделено, что «процесс восприятия сводится не только к одной сумме отдельных образов и ощущений» [4, С. 60], но и как след взаимодействия в коре головного мозга между новыми ощущениями и прошлым опытом.

У детей с ЗПР взаимодействие в коре нарушено, которое реализует ключевые аспекты данного процесса:

– формирование и развитие представлений происходит параллельно с освоением сенсорных эталонов – они воплощают знания о разнообразных свойствах предметов;

– совершенствование перцептивных образов и действий требуется для корректного применения сенсорных эталонов при анализе характеристик реальных предметов, объектов и явлений.

Е.В. Бочкиной отмечено, что дети с задержкой психического развития демонстрируют недостаточную полноту и системность, их знания фрагментарны, ограничены об окружающем мире. Это связано с ограниченностью их опыта, так и с нарушениями в формировании структурированных, предметно определенных образов действительности [3, С. 192].

Ученые утверждают, что восприятие – это важнейший психический процесс, а зрительное восприятие играет ключевую роль в получении информации из окружающей среды. Зрительное восприятие дает 80-90% всей воспринимаемой информации.

Зрительное восприятие является критически важным компонентом деятельности, а его развитие в процессе онтогенеза ключевой задачей коррекционной педагогики, так как позволяет ребенку получать разного рода информацию и является базой для формирования образов, которые будут использованы в развитии ВПФ.

В литературе выделены следующие свойства восприятия: «константность, предметность, целостность, избирательность, осмысленность, апперцепция» формирование и развитие которых идет в единстве когнитивных функций, деятельности и зависит от возраста ребенка.

Ребенок частично рождается с готовой функцией восприятия (зрительной системой), а умение осознанно видеть формируется постепенно. То есть он шаг за шагом осваивает зрительный анализ: первоначально учится различать формы, потом оценивать размер, понимать его, и только потом осваивать как объекты занимают пространство и соотносятся друг с другом.

Восприятие нужно рассматривать не только с точки зрения физиологического процесса, а как важнейшее звено в системе психической деятельности. Зрительное восприятие рассматривается как сложный многосторонний процесс психической деятельности ребенка. Следовательно, существует необходимость в диагностическом обследовании, который включает медицинское, педагогическое, психологическое взаимодействие, которое должно способствовать выявлению особенностей для полноценного развития таких детей и преодолению отклонений в их развитии.

Для изучения особенностей и установления исходного уровня зрительного восприятия обследовали 22 ребенка одной возрастной группы (6-7 лет) с заключением ПМПК: F80 − «Задержка психического развития», не уточненной формы, используя следующие методики:

1. Для диагностики зрительного восприятия использовали пробу В. Поппельрейтера «Узнавание наложенных изображений». Детям предлагали лист А4 на котором 14 рисунков, наложенных друг на друга. Задача ребенка назвать все предметы за 1 минуту. По ходу выполнения заданий ребенком, вели протокол, куда фиксировали время и количество узнанных фигур. Результат оценивали по 10-бальной системе, в зависимости от потраченного времени на выполнение задания [7, С. 21].

2. Для оценки уровня сформированности цвета и формы использовали методику Л.Ф. Фатиховой. Детям предлагалось: 2 цветных карандаша (синий и красный) и 3 бланка, где изображены – большой и маленький круг, треугольник и квадрат. Ребенка просили закрасить синим карандашом маленькие геометрические фигуры, а большие – красным. Оказывали помощь, если ребенок не мог определить геометрическую фигуру и их размер или повторно повторяли инструкцию. Результаты оценивали в баллах от нуля до трех и определяли уровень развития восприятия формы и цвета [8, С. 52-55].

3. Для определения целостности зрительного восприятия использовали методику: «Восприятие химерных изображений», где оценивали способность различать целый предмет и его части и найти часть, которая не подходит к целому. Детям предлагались серии рисунков, где необходимо определить и назвать, что, по его мнению, изображено на рисунках, а также какая часть является лишней, не подходящей к изображенному предмету. В зависимости от количества названных картинок и от того как ребенок сумел определить и назвать перепутанные изображения выставлялись баллы и определялся уровень [7, С. 21].

4. Для выявления уровня зрительного восприятия использовали методику Н.Л. Белопольской «Изучение понимания смысла сюжетных картинок». Ребенку поочередно показывали сюжетные изображения с просьбой рассказать, что, по

мнению ребенка, происходит с героями на картинке и кто что делает. Оценивали способность ребенка осмыслить задание, а также объем ответа. Определяли смог ли ребенок составить рассказ или перечислил изображенные предметы. Насколько тонко прочувствовал ситуацию, изображенную на картинках. При затруднениях и непонимании, чтобы облегчить понимание, смыл, оказывали помощь, например, задавали вопросы, что: «Как ты думаешь, чем он(а) занимается?». Определяли уровень развития восприятия от правильности, полноты, понимания и объяснение изображенного сюжета или ситуации в целом [2, С. 24].

5. Восприятие перечеркнутых изображений, для выявления особенностей зрительного восприятия. Предлагались рисунки с изображением бытовых предметов, хорошо знакомых ребенку, но они были перечеркнуты линиями разной толщины, которые ему необходимо назвать. Уровень развития определялся в баллах в зависимости от узнавания и названия образа предмета воспринимаемого предмета [7, С. 21].

Исследование было проведено в МКДОУ № 8 г. Шадринска Курганской области. Результаты исследования методики (проба В. Поппельрейтера «Узнавание наложенных изображений») показывали, что фрагментарность зрительного восприятия находится на среднем и низком уровне. Дети, отнесенные к этим уровням, выполнили задание от 41секунды до 50 секунд или до 1 минуты и более. Они испытывали трудности при восприятии почти всех фигур, им сложно найти и назвать все наложенные друг на друга предметы, не смогли от дифференцировать кувшин, лампу, топор, кисть и грабли.

По результатам методики «Закрашивание фигур по Л.Ф. Фатиховой», что у детей с ЗПР преобладает средний уровень (81,8%) сформированности восприятия цвета и формы, а у остальных испытуемых (18,2%) низкий уровень. Детям при закрашивании фигур нужен повтор инструкции, т.е. затруднены возможности переноса и дифференциации большого-маленького круга. Фактически у всех детей с задержкой психического развития недостаточно сложены сенсорные эталоны, дети знают основные геометрические фигуры и основные цвета, но дифференцировать и классифицировать цвет и форму не всегда могут, если в начале задания допускают меньше ошибок, но постепенно отходят от инструкции и классифицируют наугад.

Результаты исследования методики «Восприятие химерных изображений» показали, что преобладает средний уровень развития целостности зрительного восприятия, который составил 72,8%, дети не смогли развернуто рассказать, что не так в стимульном материале. Это выражалось в неуверенности, замешательстве при взгляде на картинки или они давали невнятные короткие ответы. Дети при ответах ждали одобрения экспериментатора, или указывали только на те изображения, в которых были уверены.

Результаты исследования методики «Понимание смысла сюжетных картинок» показали, что 13,6% дошкольников с ЗПР имеют высокий уровень развития целостности зрительного восприятия; 40,9% дошкольников с ЗПР имеют средний уровень, называя отдельные части целого; 45,5% дошкольников с ЗПР имеют низкий уровень, отказывались от ответа или называли неверно.

Результаты исследования методики «Восприятие перечеркнутых изображений» показали, что 4,5% дошкольников с ЗПР имеют высокий уровень развития процесса отделения изображения от фона; 95,5% дошкольников с ЗПР имели средний уровень развития, выполняли очень долго по времени или допускали ошибки, неточности в определении изображенного предмета.

По результатам диагностики уровень развития зрительного восприятия у экспериментальной группы находится на среднем уровне развития, хотя часть детей показали низкий уровень развития данного показателя. У детей с задержкой психического развития старшего дошкольного возраста наблюдаются следующие особенности зрительного восприятия:

– затруднения в распознавании наложенных друг на друга изображений, особенно если имеют схожую форму (например, тарелка и часы);

– к 6-летнему возрасту дети осваивают базовые геометрические фигуры и основные цвета, при выполнении заданий на дифференциацию этих признаков они нередко допускают ошибки в определении цвета и формы;

– сложности в интерпретации химерных изображений (комбинированных и фантастических образов) и сюжетных картин;

– нарушение целостности зрительного восприятия и трудности в выделении отдельных элементов из общего изображения, проблемы с выделением объекта из фона.

Выявленные особенности позволяют обосновать необходимость создания коррекционно-развивающей программы, направленной на совершенствование зрительного восприятия у детей с ЗПР старшего дошкольного возраста. Успех коррекционно-развивающей работы зависит от профессионализма педагога, умения создать положительную атмосферу, от систематичности занятий, которые смогут предотвратить вторичные отклонения.

Нами была разработана коррекционно-развивающая программа, рассчитанная на три месяца, продолжительность одного занятия 25 минут, с очередностью два раза в неделю, дети были разделены на четыре подгруппы, чтобы обеспечить вариативность и дифференцированный подход в развитии детей с ЗПР, мы предлагали варианты упрощения и усложнения заданий. У каждого занятия было введение в тему занятия, создание положительного настроя, пробуждение интереса к занятиям.

Введение в тему, например, включали следующие упражнения: «Какой снежный ком?» (Дети приветствуют друг друга, обмениваются снежками, которые изготовлены из бумаги, и определяют у кого самый большой), «Объявление» (знакомство с интересами детей), релаксационное упражнение «Воздушный шарик», «Путешествие в волшебный лес», «Тихое озеро» (снятие эмоционального и мышечного напряжения).

Приведем пример одного из приветствий: «Добрый день, друзья! Как ваше настроение? Я по вам очень скучала! А помните, на прошлом занятии мы с вами искали, чем похожи друг на друга предметы? Вот сейчас я вам предлагаю сыграть в игру «Построение». Вам необходимо как можно быстрее построиться по определенному признаку: росту, цвету волос, цвету глаз. У кого самая длинная колонна получилась и по какому признаку. Вот какие колонны у нас построились!».

Задачи основной части: проведение специальных развивающих упражнений, которые помогут в развитии зрительного восприятия. На развитие избирательности зрительного восприятия использовались задания: «Что изменилось?», «Найди правильную дорожку», «Назовите наложенные изображения», «Распутай клубок проводов». Ребенку предоставляется лабиринт в виде изображения трех ламп с запутанными проводами, одна из которых включена в розетку. Необходимо определить, какая именно лампа горит, проследив за проводом глазами, но, если у ребенка такое задание вызовет затруднение – разрешено использовать в качестве помощи карандаш.

На развитие целостности зрительного восприятия: упражнение «Дорисуй предметы». Ребенку дается лист бумаги с шестью незаконченными предметами, внешний вид которых хорошо известен ему из повседневной жизни. Необходимо назвать предметы и дорисовать недостающие элементы. Если при определении названия предмета ребенок затрудняется – ему разрешается определить его функционал.

На развитие константности зрительного восприятия, предлагалась игра: «Найди меня», ребенку предоставляется распечатанные на листе А4 бытовые предметы (посуда), ему необходимо внимательно ознакомиться с каждым

изображенным предметом и найти на фоне других предметов большой и маленький чайник.

Игра «Одинаковые карточки», карточки раскладываем по кругу, задача детей запомнить расположение одинаковых карточек, затем карточки переворачиваются. И задача детей соблюдая очередность, как можно больше собрать одинаковых карточек и тот, у кого в конце игры окажется больше всех карточек, выигрывает.

Для развития умения воспринимать целостный предмет хорошо зарекомендовали себя следующие задания: 1) «Найди пару». Общий принцип заключался в том, чтобы сопоставить реальные предметы. Затем переход на сопоставление цветных изображений, пары изображение – тень и пары изображение – контур. Для многих детей, обучающихся по адаптированной образовательной программе, актуально было начинать сразу с поиска пар «изображение-контур» и переходить к более сложным заданиям. Например, к поиску реального предмета в комнате с опорой на картинку. Обязательно нужно уточнить у ребенка, по каким признакам он отыскал предмет. 2) «Разрезные картинки». Для детей, имеющих ЗПР, актуально начинать с изображений, поделенных на 7-8 разных частей. 3) «Зашумленные предметы». Одной из подгрупп упрощали задание, если дети легко справлялись, то усложняли задание – увеличивая количество линий, делали их ломаными или использовали штриховку. 4) Наложенные изображения. Относительно простой вариант выполнения задания: 2-3 разноцветных наложенных друг на друга контура предмета. Усложнение задания предполагает контуры одинакового цвета и увеличение их количества. 5) «Собери предмет». Упрощенный вариант задания: в изображение, которому не хватает двух-трех характерных деталей, ребенку нужно добавить недостающую часть. Например, прикрепить нос к лицу.

В коррекционно-развивающую программу были включены упражнения, разработанные А.Ю. Коноваловой, Е.П. Варзиной, например, «Парные, точечные и перевернутые изображения» [5, С. 122]. В основной части, чтобы дети переключились и немного отдохнули, была включена в структуру занятия физкультминутка и гимнастика для глаз.

После каждого занятия нами для родителей подбирались специальные игры, упражнения, способствующие развитию зрительного восприятия. Мы предлагали задания, чтобы полученные навыки были родителями подкреплены дома, и родители были включены в коррекционный процесс, например, упражнение: «Опиши сюжетное изображение». Ребенку предоставляется распечатанное сюжетное изображение в цветном и черно-белом формате, который надо раскрасить. Необходимо по картинке составить связный небольшой рассказ на тему изображения. Если ребенок затрудняется, можно направлять его во время ответа наводящими вопросами. Упражнение «Найди и назови все игрушки». Ребенка просят внимательно посмотреть на картинку с наложенными изображениями игрушек. Необходимо найти все изображения и дать им названия. Упражнение «Определи продукт по тени». Родители просят ребенка внимательно посмотреть на картинку с изображениями теней овощей и фруктов, которые хорошо знакомы ребенку. Необходимо определить и назвать все названия, которые ребенок встречал в повседневной жизни. По ходу можно поинтересоваться, какие из изображенных овощей и фруктов ребенку нравятся или не нравятся и почему и из каких изображенных овощей можно сделать салат?

Выводы. Таким образом, анализ исследований и проведенный формирующий эксперимент показали, что развитие зрительного восприятия детей с ЗПР должно иметь определенную структуру и осуществляться комплексно. Считаем на этапе планирования работы необходимо организовать среду так, чтобы она выполняла свою развивающую функцию: 1) установление контакта с ребенком, так как из-за трудностей социального взаимодействия неустановленный контакт между специалистом и ребенком может быть основной причиной отсутствия результата коррекционной работы; 2) Адаптировать окружающую среду. Сюда относится четкое зонирование учебной комнаты; структурирование времени (предполагает визуализацию расписания, временных промежутков, распорядка дня и время занятия в нем; стереотипное начало и окончание занятия; использование определенных предметов или событий для маркировки времени; 3) адаптировать материалы для работы. Для детей с ЗПР актуальна дополнительная визуализация заданий картинками; иная формулировка заданий; опора на жизненный опыт ребенка; использование педагогического инструмента «подсказка» или начало выполнения задания самой (педагогом), чтобы обеспечить наглядность выполнения; 4) при необходимости проведение дополнительной работы по отработке форм адекватного поведения во время занятия; 5) адаптировали систему оценки достижений. Наше исследование показало, что часто для детей с ЗПР требуется более дробная система оценивания, которая позволяет шире проанализировать появившиеся навыки и не упустить каждое достижение ребенка; 6) отрабатывали приобретенные навыки до автоматизации, что в свою очередь способствовало расширению образовательного пространства, в пределах которого ребенок мог продемонстрировать новые умения; 7) в коррекционно-развивающий процесс вовлекали родителей через комплекс заданий для отработки в домашних условиях.

Литература:

1. Белопольская, И.Л. Детская патопсихология: хрестоматия / И.Л. Белопольская. – Москва: Когито-Центр, 2001. – 351 с.

2. Белопольская, И.Л. Методики исследования познавательных процессов у детей 4-6 лет / И.Л. Белопольская. – Москва: Когито-Центр, 2008. – 56 с.

3. Бочкина, Е.В. Особенности детей с задержкой психического развития (ЗПР) в период дошкольного детства / Е.В. Бочкина // Эпоха науки. – 2022. – № 32. – С. 188-194

4. Венгер, А.Л. Домашняя школа мышления (для пятилетних детей) / А.Л. Венгер. – Москва: Знание, 1984. – 80 с.

5. Коновалова, А.Ю. Особенности зрительного восприятия дошкольников с ЗПР / А.Ю. Коновалова, Е.П. Варзина; под общ. ред. М.В. Посновой // Педагогика как призвание: материалы Международного профессионально-исследовательского конкурса. – Петрозаводск: МЦНП «Новая Наука», 2021. – С. 113-124

6. Лурия, А.Р. Высшие корковые функции человека и их нарушения при локальных поражениях мозга / А.Р. Лурия. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1962. – 432 с.

7. Семенович, А.В. Нейропсихологическая диагностика и коррекция в дошкольном возрасте / А.В. Семенович. – Москва: Академия, 2002. – 232 с.

8. Фатихова, Л.Ф. Диагностический комплекс для психолого-педагогического обследования детей с интеллектуальными нарушениями / Л.Ф. Фатихова. – Уфа: Уфимский филиал МГГУ им. М.А. Шолохова, 2011. – 80 с.

УДК 378.2
кандидат педагогических наук, доцент Сапегина Татьяна Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург);
кандидат педагогических наук, доцент Ольховская Елена Борисовна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Екатеринбург)

ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

Аннотация. В настоящий момент в стране назрела острая необходимость повышения компетентности педагогических кадров. Анализ профессионально-образовательного процесса в педагогических университетах показал дефицит практико-ориентированных технологий. Получение образования в университете стимулирует физическое состояние учащегося, совершенствует интеллектуальные навыки, укрепляет нравственные принципы и тем самым реализует главную задачу – создание всесторонне подготовленной личности, готовой к созидательному процессу. В представленной работе рассматриваются основные моменты подготовки студентов педагогического вуза на основе субъектно-ориентированного проектирования учебного процесса. Данная технология дает возможность оценить степень развития субъектных качеств студентов на занятиях по физической культуре. Именно в образовании необходимо ликвидировать клиповое мышление, стимулировать творческую фантазию, расширить круг интересов, дать свободу воображению. Повышение эффективности занятий по прикладной физической культуре остается актуальным, так как физическая подготовка является важной частью готовности студентов к будущей профессиональной деятельности. Организованные на основе научных исследований занятия активной физической нагрузкой способствуют развитию не только эмоциональных и волевых психических процессов, но и содействуют совершенствованию познавательных психических процессов. Введение в вариативную часть программы шахмат и настольного тенниса заставляет студентов мыслить неординарно, думать на опережение, включать ассоциативное мышление. способствует развитию аналитического, структурного мышления, развивает воображение. Представленное исследование подтвердило эффективность субъектно-ориентированного подхода в физической культуре будущих педагогов в формировании структурного мышления.
Ключевые слова: студенты, прикладная физическая культура, личностные качества, структурное мышление, педагог, профессиональная деятельность, субъектно-ориентированный подход.
Annotation. There is a pressing need to improve the competence of teaching staff in the country. An analysis of the professional education process at pedagogical universities has revealed a shortage of practice-oriented technologies. Obtaining a university education stimulates students' physical fitness, improves intellectual skills, and strengthens moral principles, thereby achieving the main goal of creating a comprehensively prepared individual ready for the creative process. This paper examines the key aspects of preparing students at a pedagogical university based on a subject-oriented design of the educational process. This technology makes it possible to assess the development of students' subjective qualities in physical education classes. It is in education that it is necessary to eliminate clip-based thinking, stimulate creative imagination, expand the range of interests, and give free rein to the imagination. Improving the effectiveness of applied physical education classes remains relevant, as physical fitness is an essential part of students' readiness for future professional activity. Active physical activity classes, organized based on scientific research, contribute not only to the development of emotional and volitional mental processes but also contribute to the improvement of cognitive mental processes. The introduction of chess and table tennis into the elective portion of the curriculum encourages students to think outside the box, anticipate, and engage in associative thinking. It promotes the development of analytical and structural thinking and cultivates imagination. The presented study confirmed the effectiveness of a subject-oriented approach in physical education for future teachers in developing structural thinking.
Key words: students, applied physical education, personal qualities, structural thinking, teacher, professional activity, subject-oriented approach.

Введение. Перемены социального и экономического характера, которые происходят в обществе, обозначили проблему формирования личности будущих специалистов в современных условиях.

Обучение в высшем учебном заведении актуализирует физический потенциал студента, развивает его умственные способности, воспитывает моральные качества, выполняя основную функцию – формирование гармонично развитой личности, способной к творческому труду.

Для уверенного и устойчивого развития современного общества нашей стране необходим высокий уровень высшего образования. Новые образовательные стандарты предполагают существенное обновление программ, создание и внедрение в образовательный процесс новейших педагогических технологий, распространение инновационных форм и методов обучения, повышение творческого потенциала, как преподавателей, так и студентов.

Одним из основных компонентов базового образования выступает дисциплина «Прикладная физическая культура», где закладываются ключевые понятия физического совершенствования и формирование моральных принципов, без чего невозможно успешное саморазвитие молодого человека.

Являясь одним из главных средств в образовании и молодежи к дальнейшей плодотворной деятельности, дисциплина «Прикладная физическая культура» способствует выстраиванию установки на рациональный подход к своему здоровью, помощь в организации досуга студентов для восстановления и развития психофизических возможностей организма. Это составляет особую ценность прикладной физической культуры, как для молодого поколения, так и для всего общества, обозначая ее образовательное, воспитательное, оздоровительное и общекультурное значение.

Изложение основного материала статьи. Физическое воспитание студентов в высших учебных заведениях представляет собой гораздо больше, чем просто способ поддержания и улучшения их физического состояния, это и возможность способствовать развитию личностных характеристик, которые будут востребованы как в будущей профессиональной деятельности, так и в обычной жизни [1].

Годы, проведенные в вузе, являются важным моментом в развитии и становлении личности, когда раскрываются потенциальные задатки, развивается и совершенствуется интеллект, усваивается социальный опыт.

Прикладная физическое развитие в высшем учебном заведении совмещает в себе три основных направления. Во-первых – это сохранение и укрепление здоровья студентов, получение ими важных знаний, умений и навыков, которые необходимы для достижения успехов в выбранной сфере деятельности, повышение уровня умственной активности, качественный рост физических качеств. Во-вторых, занятия прикладной физической подготовкой в вузе способствует приобщению студентов к систематическим занятиям физической культурой и спортом, деятельному участию в спортивно-

оздоровительных акциях. В-третьих, возможность регулярно заниматься гимнастическими упражнениями помогают в развитии и формировании личностных качеств, социальной активности, содействуют нравственному становлению личности [2].

Личностные качества – это важная характеристика человека, определяющая его поведение, контакты с внешним миром, его мышление. Они раскрывают индивидуальность (субъективность) характера человека.

Активная физическая нагрузка стимулирует развитие психологических качеств, таких как межличностные навыки, эмоциональный интеллект, волевые качества. В нашей работе мы обращаем внимание на когнитивные способности, которые помогают человеку овладевать новыми знаниями, умением критически мыслить, выстраивать логические цепочки действий [3].

Цель нашего исследования: доказать возможность использования спортивных игр и игры в шахматы на занятиях по физической культуре в развитии когнитивных способностей студентов.

Личностные качества формируются и развиваются в процессе деятельности человека. Целенаправленные занятия активной физической нагрузкой способствуют развитию не только эмоциональных и волевых психических процессов, но и содействуют совершенствованию познавательных психических процессов, куда входят восприятие, память, воображение и структурное мышление [4].

Занятия прикладной физической подготовкой способствуют личностному становлению таких характеристик молодого человека как дисциплинированность, аккуратность, собранность, активная жизненная позиция и многое другое.

Для достижения поставленной задачи дисциплина «Прикладная физическая культура» в вузе решает несколько комплексных вопросов: специальных, характерных для физической подготовки студентов, и общепедагогических.

Специфические задачи прикладной физической культуры охватывают оптимизацию и самосовершенствование физической подготовки студентов, и характерные для физической подготовки образовательно-воспитательные цели.

Улучшение качества физической подготовки студентов содействует обеспечению крепкого здоровья, полноценному развитию физических кондиций, коррекции пропорций тела и сбалансированному развитию функциональных систем организма.

Специальные образовательные задачи прикладной физической культуры способствуют обучению двигательным способностям и навыкам, которые необходимы как для занятий физическими упражнениями, так и для обычной жизни. Во время теоретических занятий происходит приобретение знаний об основах строения организма человека, приобретаются навыки рационального подхода к своему здоровью.

Основная общепедагогическая задача, которую необходимо решить во время обучения в вузе, это личностное совершенствование молодого человека.

Преподаватели помогают студентам приобрести запас знаний в виде опыта и разнообразных типов деятельности и поведения, способствуя развитию необходимых способностей и формированию социальных свойств и качеств личности молодого человека.

Основная цель высшего образования заключается в создании модернизированной образовательной модели для подготовки высококвалифицированных специалистов, учитывая уровень развития высоких технологий в области цифровизации [5].

Повышение эффективности занятий по прикладной физической культуре остается актуальным, так как физическая подготовка является важной частью готовности студентов к будущей профессиональной деятельности.

Государство заинтересовано в специалистах высокой квалификации, которые имеют хорошие профессиональные характеристики, опыт практической работы, отличаются творческим подходом к работе, умеют работать в команде, обладают лидерскими качествами.

Для достижения этих целей рабочая программа по прикладной физической культуре была скорректирована посредством внесения в вариативную часть спортивных игр в увеличенном объеме, уделяя особое внимание на теннис и шахматы, которые способствуют развитию воображения, логического мышления, внимания.

Важным отличием прикладной физической культуры от других дисциплин, представленных в программах вуза, является то, что студенты могут сделать альтернативный выбор для занятий физической культурой. Это развивает внутренние ресурсы человека, стимулирует стремление к действию, расширяет вовлеченность в общественную жизнь и положительно влияет на состояние здоровья и психологической подготовленности студентов.

Активное участие в практических занятиях по физическому воспитанию способствует самореализации студентов. В процессе этих занятий они приобретают новые для них знания и навыки, необходимые для жизни, приобретается опыт различных видов деятельности.

В нашей статье рассмотрим основные моменты подготовки студентов педагогического вуза на основе субъектно-ориентированного проектирования учебного процесса, что дает возможность оценить степень развития субъектных качеств студентов на занятиях по физической культуре [8].

Субъектно-ориентированное проектирование, базируясь на характерологических и психологических особенностях личности, включает в себя информационный, целевой, содержательный и результативно-коррекционный элемент.

Информационный элемент дает возможность получить информацию о физическом состоянии студентов, развитии их психических и социальных качеств с помощью тестирования и анкетирования.

Целевой элемент способствует определению целей и задач учебного занятия. Основной задачей является воздействие комплекса физических упражнений на развитие физических качеств студентов и совершенствование их личностных характеристик. Ключевая цель заключается в подготовке квалифицированного, способного творчески мыслить выпускника.

Содержательная часть дает возможность получить теоретические знания о физических возможностях организма человека, о влиянии физических упражнений и конкретных видов спорта на развитие психических и социальных качеств человека, которые способствую повышению уровня профессиональных компетенций.

Результативно-коррекционный элемент позволяет выявить уровень физического развития студентов, уровень сформированности личностных характеристик и дает возможность скорректировать комплекс физических упражнений для каждого студента индивидуально.

Физическая культура в вузе является основной частью образовательной деятельности, где развиваются психические процессы. Ведущие психические функции, развитие которых возможно совершенствовать средствами физической культуры – это память, внимание, мышление, воображение. В нашем исследовании большое внимание мы уделяем структурному мышлению.

Психические процессы составляют основу знаний студентов, координируют поведение, структурируют основную деятельность. Все психические процессы взаимосвязаны и происходят с различной скоростью в зависимости от контакта с внешним миром и состояния самой личности на данном этапе [6].

Занятия отдельными видами спорта, которые носят массовый характер, в первую очередь являются доступными для

любой возрастной категории, особенно для студентов. Цели и задачи спортивных игр непосредственно связаны с активным отдыхом молодежи, увеличением двигательной активности, повышением работоспособности и являются неотъемлемой частью здорового образа жизни.

Занятия спортивными играми способствуют развитию общественно значимых черт характера студента, его социальной активности, влияют на формирование целостной личности.

Игра требует большой концентрации внимания, анализа производимых действий, умения быстро принимать решения. Неограниченное количество игровых моментов позволяет студентам искать выход из любой сложной ситуации, находить правильные решения, используя их в новых игровых ситуациях. Все это содействует развитию структурного мышления.

Шахматная игра является популярным и любимым занятием миллионов, которая влияет на развитие интеллектуальных и творческих способностей человека. Игра в шахматы способствует развитию аналитического, структурного мышления, развивает воображение.

Цифровая трансформация образовательного процесса имеет как положительные, так и отрицательные стороны. Увлечение гаджетами усугубляет клиповое мышление, когда мозг мыслит готовыми образами. Именно в образовании необходимо ликвидировать клиповое мышление, надо дать простор творческой фантазии, расширить круг интересов, дать свободу воображению. Шахматная игра заставляет студентов мыслить неординарно, думать на опережение, включать ассоциативное мышление. Перед игрой в шахматы необходимо делать разминку, включая аэробную нагрузку для активизации физиологических процессов. Активная физическая нагрузка с элементами умственной деятельности дает положительные результаты как для укрепления здоровья, так и для улучшения когнитивных способностей студентов.

Творческая деятельность студентов дает возможность без затруднения планировать свои действия, самостоятельно решать поставленные задачи, анализировать результативность своей деятельности.

Субъектно-ориентированное проектирование дает возможность определить оптимальные средства для укрепления и сохранения здоровья студентов, а также для профессионального совершенствования, путем развития базовых компетенций.

Авторами статьи было проведено исследование путем сравнения уровня структурного мышления у студентов 1 курса на начало учебного года и после внедрения вариативной части в рабочую программу по физической культуре в конце учебного года. В течение года наряду с основными занятиями физическими упражнениями большое количество часов было представлено спортивными играми и игрой в шахматы.

Определяющим методом исследования стало тестирование когнитивных способностей, которое отражает объективность результатов в развитии структурного мышления студентов, путем сравнения оценочных значений на начало учебного года и после окончания первого курса. Результаты исследования показали, что обогащение практических занятий спортивными играми и игрой в шахматы повысило когнитивные способности студентов, способствовало росту структурного мышления. Проведенное анкетирование выявило, что студентам стало проще разбираться в дисциплинах, сложных для освоения, где используются такие качества как аналитическое мышление, логика, стратегическое планирование. Значительно повысились оценки в трудных для понимания дисциплинах, появился интерес к решению нетривиальных задач не только на занятиях, но и непростых жизненных ситуациях.

Выводы. Преподаватели высших учебных заведений должны научиться в условиях психологической незащищенности молодого поколения от всесторонней цифровизации ставить перед собой задачи формирования у студентов структурного мышления, так как набор информации не является показателем когнитивного развития, он воспринимается путем создания виртуальных представлений, без осмысления полученных сведений, заменяя активность мыслительных процессов. Что не способствует принятию самостоятельного выбора в решении поставленной задачи [7].

Преподаватели должны принимать во внимание то, что студенты значительную часть своего времени проводят в телефоне, в виртуальном мире, что изменяет их психологические, ментальные качества. Важно, чтобы глобальная цифровизация не превратила ребят в бездушных роботов, выполняющих все под копирку, не способных думать и решать все самостоятельно. Студенты должны сами научиться анализировать и критически оценивать поступающую информацию. Проведенное исследование выявило, что включение в вариативную часть программы по прикладной физической культуре большое количество часов на спортивные игры и шахматы с проведением соревнований и шахматных турниров повышает эффективность занятий и способствует развитию и формированию личностных качеств, социальной активности, содействуют нравственному становлению личности.

Литература:

1. Алтынова, Н.В. Пути совершенствования процесса формирования физической готовности студентов к предстоящей профессиональной деятельности / Н.В. Алтынова, В.К. Таланцева, Н.Н. Пьянзина // Проблемы современного педагогического образования: сб. науч. тр. – Ялта: РИО ГПА, 2019. – С. 26-30

2. Батуева, А.А. Влияние спортивных игр на организм человека / А.А. Батуева, И.М. Хабибуллин // Скиф. Вопросы студенческой науки. – 2019. – № 5-1(33). – С. 65-68

3. Быстрова, Н.В. Технология формирования проектного обучения в высшем образовательном учреждении / Н.В. Быстрова, Е.А. Уракова, А.Н. Сидоров // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 74-3. – С. 43-46

4. Дружинин, В.Н. Психология общих способностей. / В.Н. Дружинин // – СПб.: Издательство «Питер», 2007. – 368 с.

5. Зеер, Э.Ф. Персонализированная учебная деятельность обучающихся как фактор их подготовки к профессиональному будущему / Э.Ф. Зеер // Проф. образование и рынок труда. – 2021. – № 1. – С. 104-114

6. Ильина, Н.Л. Влияние физической культуры на психологическое благополучие человека / Н.Л. Ильина // Ученые записки Университета им. П.Ф. Лесгафта. – 2011. – № 12. – С. 69-73

7. Ильин, Е.П. Психология для педагогов / Е.П. Ильин. – СПб.: Питер, 2021. – 640 с.

8. Пономарева, Л.И. Практико-ориентированные механизмы подготовки будущих педагогов к профессиональной деятельности / Л.И. Пономарева, Н.Ю. Ган // Проблемы современного педагогического образования. Сер.: Педагогика и психология. – Научный журнал: Ялта: РИО ГПА, 2021. – № 72. – Ч. 4. – С. 218-221

УДК 378:004

кандидат технических наук, доцент Сатлер Ольга Николаевна
Педагогический институт Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Белгородский государственный национальный исследовательский университет» (г. Белгород)

ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СУЩНОСТЬ, ЭТАПЫ И МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ

Аннотация. В статье исследуется феномен цифровой трансформации высшего образования (ЦТВО) как ключевой инновации современной вузовской системы. Анализируются методологические основы исследования ЦТВО, ее отличия от смежных понятий «оцифровка» и «цифровизация». Методологической основой работы выступают системный и синергетический подходы. Определены системно-синергетические свойства ЦТВО, такие как энактивность, коэволюция и открытость. Рассмотрены этапы ее развития, а также ключевые направления реализации в российских и зарубежных университетах. Особое внимание уделено гуманистическим, аксиологическим и этическим аспектам цифровой трансформации. Данные аспекты определяют ее влияние на академическую среду и профессиональную подготовку специалистов. На основе сравнительного анализа международного опыта выявлены перспективы и риски ЦТВО. Проанализированы стратегии Европейского союза, Китая и России в данной сфере. В заключении обоснована необходимость сбалансированного подхода, обеспечивающего как технологическое развитие, так и сохранение гуманистической миссии университета.

Ключевые слова: цифровая трансформация высшего образования, инновация, цифровизация, системно-синергетический подход, университет, международный опыт.

Annotation. The article examines the phenomenon of digital transformation of higher education (DTHE) as a key innovation in the modern university system. It analyzes the methodological foundations of DTHE research and its distinctions from the related concepts of «digitization» and «digitalization». The methodological basis of the work is formed by systemic and synergetic approaches. The system-synergistic properties of DTHE, such as enactivity, co-evolution, and openness, are identified. The stages of its development, as well as the key implementation areas in Russian and foreign universities, are considered. Special attention is paid to the humanistic, axiological, and ethical aspects of digital transformation. These aspects determine its impact on the academic environment and the professional training of specialists. Based on a comparative analysis of international experience, the prospects and risks of DTHE are identified. The strategies of the European Union, China, and Russia in this area are analyzed. The conclusion substantiates the need for a balanced approach that ensures both technological development and the preservation of the university's humanistic mission.

Key words: digital transformation of higher education, innovation, digitalization, system-synergetic approach, university, international experience.

Введение. Современная система высшего образования переживает период фундаментальных изменений, обусловленных цифровой трансформацией. Этот процесс представляет собой не просто техническую модернизацию, а качественное преобразование всей образовательной парадигмы вуза – от содержания программ и методов обучения до организационной структуры и научной деятельности [2]. ЦТВО является инновацией на стадии созидания, для которой характерно появление новых образовательных экосистем, основанных на интеграции цифровых технологий. Исследование данного феномена требует комплексного подхода, объединяющего онтологический, гносеологический и аксиологический аспекты анализа [1].

Целью настоящей статьи является исследование сущности, этапов и системно-синергетических свойств цифровой трансформации высшего образования, а также сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта ее реализации в университетской среде.

Для достижения поставленной цели были решены следующие задачи:

1. Раскрыть сущность и эволюцию понятийного аппарата ЦТВО.
2. Выявить и охарактеризовать системно-синергетические свойства цифровой трансформации университетов.
3. Провести сравнительный анализ отечественного и зарубежного опыта реализации ЦТВО.

Объектом исследования выступает цифровая трансформация высшего образования как системная инновация.

Изложение основного материала статьи. Методологической основой исследования выступают системный и синергетический подходы, позволяющие рассматривать ЦТВО как сложную, открытую и саморазвивающуюся систему. В работе использованы методы анализа научной литературы, нормативных документов в сфере высшего образования, сравнительного анализа и конкретизации понятий.

Эмпирическую базу исследования составили стратегические и нормативные документы, регламентирующие процессы цифровой трансформации в сфере высшего образования, а именно: План действий по цифровому образованию Европейского союза (2021-2027), материалы по реализации стратегии «Интернет+Образование» в Китае, а также Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования Российской Федерации до 2030 года.

Применение системного подхода позволяет четко дифференцировать этапы интеграции цифровых технологий в высшую школу. В данном контексте принято различать три последовательных этапа внедрения цифровых технологий [2; 6]:

Оцифровка – перевод в цифровой формат учебно-методических материалов, научных публикаций и административных документов университета.

Цифровизация – внедрение цифровых инструментов в образовательный процесс (электронные курсы, системы видеоконференцсвязи), что модернизирует, но не меняет кардинально традиционную модель обучения.

Цифровая трансформация высшего образования – качественное изменение образовательной системы вуза, приводящее к пересмотру содержания образования, педагогических подходов, организации научной деятельности и управления университетом.

Таким образом, ЦТВО предполагает создание принципиально новой цифровой образовательной экосистемы университета. Основу такой экосистемы составляют так называемые сквозные цифровые технологии, такие как искусственный интеллект, виртуальная и дополненная реальность и робототехника, определяемые на государственном уровне в качестве приоритетных [4].

Переход от технологического к сущностному пониманию позволяет определить цифровую трансформацию высшего образования как комплексную инновацию, обладающую рядом сущностных характеристик, детерминированных ее природой как системного явления [2]. Ключевым признаком выступает новизна и оригинальность, выражающаяся в генерации принципиально новых элементов образовательной экосистемы. К ним относятся цифровые кампусы,

виртуальные лаборатории, системы предиктивной аналитики успеваемости и технологии искусственного интеллекта, применяемые в научно-исследовательской деятельности.

Важнейшей характеристикой является атрибутивность ЦТВО по отношению к современному университету. Данное свойство обусловлено объективной необходимостью подготовки конкурентоспособных специалистов, способных эффективно функционировать в условиях цифровой экономики, что делает трансформацию не внешним воздействием, а имманентным атрибутом развития высшей школы.

Следующим системообразующим признаком выступает прогрессивность, неразрывно связанная с качественным усложнением университетской системы. Этот процесс проявляется в возникновении новых образовательных траекторий, моделей сетевого взаимодействия и цифровых сервисов, ориентированных на различные категории субъектов образовательного процесса.

Наконец, характеристика стабилизации и безопасности отражает диалектический характер инновационного процесса. На этапе внедрения закономерно возникают риски цифрового неравенства, этические дилеммы использования данных и угрозы информационной безопасности, что актуализирует необходимость разработки комплексной системы управления этими процессами.

Для более глубокого понимания внутренней динамики данного явления целесообразно рассмотрение цифровой трансформации высшего образования через призму системно-синергетического подхода, что позволяет выявить комплекс свойств, определяющих ее специфику как сложной самоорганизующейся системы [2]. Центральным свойством выступает энактивность, понимаемая как способность университета не просто адаптироваться к цифровой среде, но и активно преобразовывать ее через целенаправленную деятельность.

Существенным аспектом является структурное и функциональное сопряжение с внешними системами – цифровой экономикой, рынком труда и научно-технологической сферой. Это сопряжение обеспечивает синхронизацию развивающихся систем и создает условия для их взаимного обогащения.

Свойство коэволюции отражает согласованный характер развития образовательной системы университета и цифровой экосистемы региона или страны в целом. Данный процесс характеризуется нелинейностью и способностью к совместной адаптации в условиях изменяющейся внешней среды.

Завершающим системным свойством является открытость и адаптивность, проявляющаяся в способности к интеграции с международными образовательными платформами и научными сетями. Эта характеристика обеспечивает устойчивость системы в условиях глобальной цифровой трансформации и способствует ее непрерывному развитию через обмен ресурсами и лучшими практиками.

Анализ международных практик цифровой трансформации высшего образования позволяет выявить различные стратегические подходы, сформированные с учетом национальных особенностей и приоритетов. Сравнительное рассмотрение опыта ключевых игроков на мировой арене демонстрирует как общие тенденции, так и специфические акценты в реализации трансформационных процессов.

В Европейском союзе цифровая трансформация высшей школы реализуется в рамках Плана действий по цифровому образованию на 2021-2027 годы [7]. Отличительной особенностью европейского подхода является акцент на создании единого образовательного пространства через развитие сетевых форм взаимодействия. Ключевыми инициативами в этом направлении выступают: развитие Европейской инициативы цифровых университетов, создание инфраструктуры для признания цифровых сертификатов и микрокредитов, а также комплексная работа по развитию цифровых навыков преподавателей и студентов. Данный подход отражает стремление к гармонизации образовательных систем стран-участниц при сохранении их академической автономии.

В отличие от европейской модели, Китай реализует стратегию «Интернет+Образование», характеризующуюся централизованным подходом и ориентацией на масштабируемые технологические решения [8]. Особенностью китайской стратегии является создание национальных платформ онлайн-образования, таких как XuetangX и iCourse, обеспечивающих единые стандарты качества образовательного контента. Существенное внимание уделяется внедрению технологий искусственного интеллекта для персонализации обучения, развитию «умных кампусов» с интеграцией цифровых сервисов, а также массовой цифровизации научно-исследовательской деятельности. Этот подход демонстрирует эффективность централизованного планирования в достижении быстрых результатов в цифровой трансформации.

В контексте российского высшего образования цифровая трансформация приобретает специфические черты, обусловленные политикой последовательной интеграции в глобальный цифровой ландшафт при сохранении национальных образовательных традиций. Ключевую роль в этом процессе играет обновленная Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования [5], определяющая векторы развития до 2030 года. Ее основные направления включают создание и развитие сервисов сквозных цифровых кафедр, развитие цифровых образовательных сервисов и платформ, формирование инфраструктуры для управления данными и цифровизацию научно-исследовательской деятельности. Реализация этих направлений продолжает линию, заложенную в завершившемся в 2024 году федеральном проекте «Цифровая образовательная среда» национального проекта «Образование» [3], и интегрируется в новую государственную программу «Развитие образования» на период до 2030 года. Российская модель демонстрирует эволюционный подход, сочетающий централизованное стратегическое планирование с предоставлением вузам значительной автономии в выборе инструментов и темпов трансформации.

Проведенный сравнительный анализ позволяет заключить, что, несмотря на различия в подходах, все рассмотренные модели демонстрируют общую тенденцию к системной интеграции цифровых технологий в образовательный процесс, научную деятельность и управление вузами. Выявленные национальные особенности отражают специфику институциональных структур и приоритетов образовательной политики каждого региона, что необходимо учитывать при разработке дальнейших стратегий цифровой трансформации высшей школы.

Цифровая трансформация высшего образования порождает серьезные этические и гуманитарные вызовы:

- риск дегуманизации образовательного процесса и потери личностного взаимодействия;
- проблема сохранения академических ценностей и университетской автономии;
- вопросы цифровой этики и защиты персональных данных;
- необходимость сохранения фундаментальности образования в условиях цифровизации.

Выводы. Цифровая трансформация высшего образования представляет собой сложный системный процесс, ведущий к качественному изменению университетской образовательной среды. Международный опыт демонстрирует различные подходы к реализации ЦТВО – от европейской модели, ориентированной на создание единого образовательного пространства, до китайской модели, делающей акцент на масштабируемых платформах и технологиях ИИ. Дальнейшее исследование ЦТВО должно быть сосредоточено на разработке сбалансированных моделей, обеспечивающих как технологическое развитие университетов, так и сохранение их гуманистической миссии и академических ценностей.

Литература:
1. Бардаков, Н.Д. Цифровая трансформация образования и/или образование устойчивого развития / Н.Д. Бардаков // Инновационные научные исследования: сетевой журнал. – 2021. – № 4-3(6). – С. 167-172
2. Котлярова, И.О. Цифровая трансформация образования как инновация / И.О. Котлярова // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2022. – Т. 14. – № 1. – С. 6-21. – DOI: http://dx.doi.org/10.14529/ped220101
3. Паспорт национального проекта «Образование» (утв. президиумом Совета при Президенте РФ по стратегическому развитию и национальным проектам, протокол от 24.12.2018 № 16). – URL: http://static.government.ru/media/files/uuKe1JV2Rko (дата обращения: 10.11.2025)
4. Сатлер, О.Н. Сквозные цифровые технологии в образовании: перспективы и возможности / О.Н. Сатлер // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-2. – С. 353-356. – EDN OXOECL
5. Стратегия цифровой трансформации отрасли науки и высшего образования. Утверждена Министерством науки и высшего образования РФ. – URL: https://www.minobrnauki.gov.ru/documents/?ELEMENT_ID=36749 (дата обращения: 10.11.2025)
6. Уваров, А.Ю. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, И.Д. Фрумин [и др.]; под ред. А.Ю. Уварова, И.Д. Фрумина. – Москва: Изд. дом Высшей школы экономики, 2019. – 343 с.
7. Digital Education Action Plan (2021-2027) / European Commission. – 2020. – URL: https://education.ec.europa.eu/focus-topics/digital-education/actions (дата обращения: 10.11.2025)
8. Huang, R. Guidance on Open Educational Practices during School Closures [Electronic resource] / R. Huang, D. Liu, A. Tlili, [et al.]. – Beijing: Smart Learning Institute of Beijing Normal University, 2020. – URL: https://iite.unesco.org/wp-content/uploads/2020/05/Guidance-on-Open-Educational-Practices-during-School-Closures-English-Version-V1_0.pdf (дата обращения: 12.11.2025)

Педагогика

УДК 376.42
магистрант 3 курса Серова Юлия Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант 3 курса Мясникова Елизавета Ивановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, заведующий кафедрой специальной педагогики и психологии Каштанова Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ И КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА

Аннотация. В статье актуализирована проблема изучения речевого и коммуникативного развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Целевым ориентиром исследования выступило обоснование стратегии, сочетающей дифференциацию и учет личностных особенностей детей. Представлен опыт реализации персонифицированного подхода в логопедической работе с дошкольниками с расстройствами аутистического спектра. Предложена алгоритмизация в построении профилей коммуникативного и речевого развития. Структурировано содержание логопедической работы с учетом дифференциации и персонификации. Приведены примеры, отражающие конкретные профили речевого и коммуникативного развития дошкольников с РАС. Уделено внимание механизму персонификации, включающего адаптацию среды, подбор сенсорных стимулов и использование индивидуальных интересов ребенка для повышения мотивации к общению. Предложенные позиции позволяют научно закрепить примеры персонификации логопедического сопровождения дошкольников с расстройствами аутистического спектра. Указывается, что применение персонифицированного подхода способствует преодолению коммуникативных барьеров и гармонизации речевого развития детей с РАС. Методические решения, содержащиеся в статье, могут быть использованы специалистами для повышения качества коррекционной помощи.
Ключевые слова: дошкольники с расстройствами аутистического спектра персонифицированный подход, развитие и коррекция речи, типологизация, профиль речевого и коммуникативного развития.
Annotation. The article highlights the problem of studying the communicative and speech development of preschoolers with autism spectrum disorders. The purpose of the study was to substantiate a strategy that combines differentiation and consideration of children's personal characteristics. The experience of implementing a personalized approach in speech therapy with preschoolers with autism spectrum disorders is presented. Algorithmization in the construction of profiles of communicative and speech development is proposed. The content of speech therapy work is structured taking into account differentiation and personification. Examples reflecting specific profiles of speech and communication development of preschoolers with ASD are given. Attention is paid to the mechanism of personification, including the adaptation of the environment, the selection of sensory stimuli and the use of individual interests of the child to increase motivation for communication. The proposed positions allow us to scientifically consolidate examples of personification of speech therapy support for preschoolers with autism spectrum disorders. It is indicated that the use of a personalized approach helps to overcome communication barriers and harmonize the speech development of children with ASD. The methodological solutions contained in the article can be used by specialists to improve the quality of correctional care.
Key words: preschoolers with autism spectrum disorders personalized approach, speech development and correction, typologization, profile of speech and communicative development.

Введение. Коммуникативное и речевое развитие детей дошкольного возраста с расстройствами аутистического спектра (РАС) определяет качество взаимодействия ребенка с окружающими и влияет на формирование личности. Несмотря на достаточно большое внимание ученых и практических специалистов к проблеме изучения данной категории дошкольников, вопросы развития и коррекции речи продолжают оставаться в числе наиболее актуальных. В силу специфических потребностей и различий в познавательных и поведенческих характеристиках универсальные методики недостаточно результативны, требуется их адаптация и модификация.

Очевидным фактом при рассмотрении вопроса моделирования логопедической работы в отношении контингента детей с РАС является обращение к возможности ее персонификации с учетом большой вариативности клинико-психологических проявлений. В контексте проведенного исследования в фокусе научного внимания оказались вариативные характеристики речевого и коммуникативного развития дошкольников с РАС: от развернутой фразовой речи при сохранных неречевых функциях до полного отсутствия речи и выраженных нарушений восприятия, имитации и взаимодействия. При этом, использование персонифицированного подхода в коррекционно-развивающей работе будет способствовать повышению потенциала логопедического сопровождения этой группы дошкольников.

Целью статьи является описание алгоритма построения и использования профилей речевого и коммуникативного развития дошкольников с РАС с учетом персонификации логопедической работы.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время в современной системе образования наблюдается переход от единых программ к стратегиям, учитывающим уникальный профиль развития ребенка. Как отмечают Б.В. Белявский и соавторы [2], указанная тенденция берет начало в медицине, где персонификация базируется на точном определении состояния человека и выявлении сопутствующих нарушений. Применительно к детям с РАС такой подход раскрывается в работах С.А. Морозова [6] и А.В. Хаустова [9], где указано, что изолированное расстройство встречается редко и в большинстве случаев оно сочетается с речевыми, двигательными и/или познавательными нарушениями. М.М. Либлинг [4] и Д.Е. Артемьева [4] в своём исследовании выявили, что наиболее устойчивыми и требующими особого внимания педагогов являются трудности, связанные с дефицитом вербального понимания и социального восприятия у детей с РАС.

Научные исследования, посвященные персонификации в логопедии, транслированы в трудах Т.В. Тумановой [8] применительно к системным нарушениям речи и готовности логопедов к использованию данного подхода. Прикладной задачей в этом направлении выступает создание индивидуального диагностического профиля для точечного воздействия на нарушенные звенья.

Следует разграничивать личностно-ориентированный и персонифицированный подходы. Н.П. Кравцова [3] и Н.Г. Манелис [5] указывают, что первый ориентирован на партнерство и общее развитие личности. Персонифицированный подход предполагает более детальное диагностическое изучение: он опирается на клинико-психологические данные, результаты инструментальных обследований и маркеры дизонтогенеза [1].

Анализ научно-методической литературы показывает, что, несмотря на теоретическое обоснование, практические аспекты применения персонифицированного подхода к коррекции речи детей с РАС дошкольного возраста освещены недостаточно. В современной логопедии ощущается нехватка систематизированных данных о результативности данной стратегии. Требуется уточнение организационно-методических условий, позволяющих в полной мере учитывать познавательные особенности и специфические потребности детей рассматриваемой категории. Существующая потребность в экспериментальном подтверждении действенности персонифицированного подхода и определила направление настоящего исследования, которое было проведено на базе трех дошкольных образовательных учреждений г. Нижнего Новгорода с охватом выборки 50 детей старшего дошкольного возраста с РАС.

В контексте настоящей статьи остановимся на обсуждении использования персонифицированного подхода при построении и применении профилей речевого и коммуникативного развития дошкольников с РАС в логопедической работе. Использовались методы сравнения, анализа и интерпретации полученных данных для определения уровня развития каждого исследуемого параметра. Ключевым методом исследования стал метод моделирования речевых профилей.

Был использован следующий алгоритм в построении и использовании профилей речевого и коммуникативного развития дошкольников с РАС в аспекте их логопедического сопровождения.

1. Определение диагностических параметров (за основу берутся речевые, неречевые функции и коммуникативные навыки).
2. Проведение диагностического обследования (с учетом психофизических особенностей детей с РАС).
3. Количественно-качественная оценка результатов диагностического обследования речевого и коммуникативного развития дошкольника с РАС (шкалированные количественные результаты используются для построения профиля).
4. Графическое построение индивидуального профиля речевого и коммуникативного развития дошкольника с РАС (в виде индивидуального графика с учетом исследуемых параметров).
5. Типологизация индивидуальных профилей речевого и коммуникативного развития (для последующего включения дошкольников с РАС в групповые формы работы с учетом ранее предложенной дифференциации согласно уровню развития речевых/неречевых функций и коммуникативных навыков [7].
6. Планирование коррекционной работы (определение базовых позиций с учетом персонифицированного подхода, требующих первоочередного внимания в ходе логопедической коррекции).

Основой коррекции и развития речи дошкольников с РАС стало сочетание типологического и персонифицированного подходов. Логопедическая работа с каждым ребенком строилась поэтапно на протяжении года в соответствии с перспективным планированием для соответствующей типологической группы. При этом реализация общих задач осуществлялась через персонифицированные организационно-методические условия, учитывающие особенности речевой инициативы, эмоционального состояния, мотивацию, стереотипных интересов, сенсорных предпочтений и поведенческих особенностей. Возможности практической реализация персонифицированного подхода к развитию и коррекции речи продемонстрированы на примере четырех дошкольников с РАС, соотнесенных с разными типологическими группами (табл. 1).

Представленные примеры конкретизируют описание особенностей дошкольников с РАС, которые характеризуют как общую типологическую картину имеющихся проявлений, так и указывают на индивидуальные различия. Принадлежность конкретного дошкольника с РАС с той или иной типологической группе позволяет придерживаться универсальных направлений, приемов и средств в логопедической работе, а выявленные индивидуальные различия ее персонифицировать.

Таблица 1

Моделирование логопедической работы с учетом профилей речевого и коммуникативного развития дошкольников с РАС

Примеры	Универсальные направления, приемы и средства логопедической работы	Персонификация логопедической работы
Пример 1 – Артем, 6 лет 3 мес., посещает группу компенсирующей направленности на протяжении двух лет (в рамках типологической группы – «Речевые» («говорящие») дети с достаточно сформированными неречевыми процессами).	Подготовительный этап: – снятие тревожности через ритуалы и визуализацию структуры занятия. Основной этап: – развитие импрессивной речи (понимание действий, обобщений, грамматических форм, предлогов); – развитие экспрессивной речи (расширение словаря, грамматические конструкции, согласование); – развитие фразовой речи (предложения по моделям, диалог, пересказ); – развитие фонетико-фонематической стороны (дыхание, слуховое внимание, ритм, слоговая структура). Заключительный этап: – формирование коммуникативной функции (общение в жизненных ситуациях, диалог со сверстниками); – развитие речевого творчества и спонтанной речи.	1. Ребенок демонстрирует выраженный интерес к созданию рисунков и раскладыванию карточек по образцу с точной передачей схем. Персонификация: снятие тревожности и визуализация структуры занятия (ребенок самостоятельно выбирал и раскладывал карточки с последовательностью действий, что давало ему ощущение контроля ситуации). 2. Наблюдается стереотипный интерес к схемам и геометрическим узорам. Персонификация: трансформация основы для диалога (использовались схематические изображения маршрутов, где ребёнок описывал путь, отвечал на вопросы о расположении объектов, объяснял выбор элементов рисунка).
Пример 2 – Валя 6 лет 4 мес., посещает группу компенсирующей направленности на протяжении одного года. (в рамках типологической группы – «Речевые» («говорящие») дети с недостаточно сформированными неречевыми процессами).	Подготовительный этап: – снятие тревожности и сенсорного дискомфорта; – формирование мотивации к взаимодействию. Основной этап: – развитие неречевых функций (подражательная деятельность, моторика, зрительное и слуховое восприятие, память); – развитие импрессивной речи (понимание инструкций, расширение пассивного словаря); – развитие экспрессивной речи (активный словарь, грамматика, фразы из 2-4 слов); – развитие фонетико-фонематической стороны (различение звуков, слоговая структура); Заключительный этап: – формирование коммуникативных навыков (речевое общение, диалог); – преодоление стереотипий, развитие спонтанной речи.	1. У ребёнка наблюдается выраженная зависимость речевой активности от эмоционального состояния: на фоне положительных эмоций наблюдается резкий подъём коммуникативной инициативы. Персонификация: создание комфортной сенсорной среды (ребенок самостоятельно регулировал яркость освещения и выбирал фоновую музыку). Все задания на построение фразы предлагались исключительно в моменты хорошего настроения с активным эмоциональным подкреплением успеха.
Пример 3 – Гриша 5 лет 9 мес., посещает группу компенсирующей направленности на протяжении одного года и 5 месяцев. (в рамках типологической группы – «Неречевые» («неговорящие») дети с достаточно сформированными неречевыми процессами.	Подготовительный этап: – снятие тревожности и сенсорного дискомфорта; – формирование эмоционального, зрительного и телесного контакта. Основной этап: – развитие импрессивной речи (понимание инструкций, расширение пассивного словаря); – развитие активной речевой подражательной деятельности (звукоподражание, называние близких, просьбы, слова 1-го класса слоговой структуры); – развитие фонетико-фонематической стороны (дыхание, различение звуков, артикуляция, ритм); – развитие коммуникативных навыков (невербальное и вербальное выражение согласия/несогласия). Заключительный этап: – формирование невербальных и вербальных средств общения со	1. Интерес к сенсорным играм с материалами разной текстуры. Персонификация: использование сенсорных стимулов в качестве мотиватора коммуникации. Наибольший отклик у ребёнка вызывали материалы разной текстуры, которые использовались для стимуляции коммуникации: чтобы продолжить приятное сенсорное воздействие, нужно было обратиться к взрослому с помощью вербальных и невербальных средств.

	взрослым; – развитие спонтанной речи и положительного отношения к коммуникации.	
Пример 4 – Алина 6 лет 1 мес., посещает группу компенсирующей направленности на протяжении одного года и 9 месяцев. (в рамках типологической группы – «Неречевые» («неговорящие») дети с недостаточно сформированными неречевыми процессами.	Подготовительный этап: – снятие тревожности и сенсорных перегрузок; – адаптация к среде с помощью ритуалов и зонирования. Основной этап: – развитие неречевых функций (подражательная деятельность, моторика, зрительное и слуховое восприятие, память, внимание); – развитие импрессивной речи (реакция на имя, понимание инструкций, расширение пассивного словаря); – развитие активной речевой подражательной деятельности (звукоподражание); – развитие фонетико-фонематической стороны (дыхание, артикуляция, ритм); – формирование коммуникативных навыков (совместное внимание, зрительный контакт, указательный жест, невербальное/вербальное выражение согласия). Заключительный этап: – формирование невербальных и вербальных средств общения; – использование альтернативной коммуникации (PECS).	1. Выраженная тревожность и аутостимуляция (прыжки, взмахи руками, ходьба на носочках). Персонификация: создание организованной предсказуемой среды. Создавалось максимально стабильное пространство с зонированием и постоянным расположением предметов. Стереотипии не подавлялись, а включались в структуру взаимодействия как элемент саморегуляции ребёнка.

В целом, в ходе обследования большой выборки дошкольников с РАС удалось зафиксировать следующие наиболее заметные проявления индивидуальных различий, которые определили позиции персонификации логопедической работы:

- выраженные аутостимуляции в виде пощипывания себя/ облизывания практически всех исследуемых предметов;
- непереносимость громких звуков/ тактильных прикосновений;
- желание уединиться в закрытом помещении;
- стереотипии в виде простукивания/ кругового хождения/ хождения на цыпочках/ взмахивания руками с четкой регламентацией во времени;
- стереотипные вокализации;
- глубокая погруженность в стереотипное конструирование;
- эхолалии;
- гиперфиксация на движущих предметах;
- избирательный интерес в выборе тематики коммуникативных ситуаций и речевого материала.

Выводы. Проведенное исследование продемонстрировало возможности сочетания типологического и персонифицированного подходов в логопедической работе с дошкольниками с РАС. Описанный опыт демонстрирует влияние выбранной стратегии на динамику развития речи коммуникативных навыков подтверждает необходимость ориентации на личность ребенка при устранении коммуникативных барьеров.

Тактика конкретных педагогических решений опирается на выделение в структуре логопедической работы универсального набора приемов и средств исходя из возможностей речи, неречевых процессов и коммуникативных навыков, а также индивидуальных различий, представленных в виде конкретных ритуалов, стереотипий и интересов, присущих детям с РАС. Перспектива дальнейших исследований в этом направлении сопряжена с получением более расширенного описания индивидуальных характеристик и научного обоснования методического материала.

Литература:

1. Белова, А.Н. Перспективы разработки индивидуальных программ реабилитации для детей с расстройствами аутистического спектра с учетом особенностей структурных и функциональных изменений головного мозга: состояние вопроса / А.Н. Белова, А.Г. Полякова, В.В. Борзиков [и др.] // Вестник восстановительной медицины. – 2017. – № 3(79). – С. 2-14

2. Белявский, Б.В. К вопросу о систематике расстройств аутистического спектра как основе дифференцированного подхода к комплексному сопровождению / Б.В. Белявский, С.А. Морозов, С.С. Морозова // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2019. – № 6. – С. 7-14

3. Кравцова, Н.П. Формирование готовности будущего педагога-психолога к реализации личностно ориентированного подхода в условиях национальной школы: автореферат дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Н.П. Кравцова. – Ставрополь, 2005. – 20 с.

4. Либлинг, М.М. Изучение когнитивных особенностей обучающихся с расстройствами аутистического спектра, существенных для освоения естественно-научных дисциплин / М.М. Либлинг, Д.Е. Артемьева // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – С. 186-209

5. Манелис, Н.Г. Анализ проблем, возникающих в дошкольном образовательном учреждении при создании специальных образовательных условий для детей с РАС. Результаты анкетирования / Н.Г. Манелис, Т.А. Медведовская, Е.В. Субботина // Аутизм и нарушения развития. – 2014. – Т. 12. – № 1(42). – С. 1-18

6. Морозов, С.А. О дифференцированном подходе к комплексному сопровождению детей с аутистической симптоматикой в рамках ТМНР / С.А. Морозов // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2018. – № 7. – С. 51-55

7. Мясникова, Е.И. Проблема диагностики речевого и коммуникативного развития дошкольников с расстройствами аутистического спектра / Е.И. Мясникова, Ю.И. Серова, С.Н. Каштанова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 89. –Ч. 2. – С. 244-257
8. Туманова, Т.В. Реализация персонифицированного подхода в процессе инициации речи у детей 6-7 лет с расстройствами аутистического спектра / Т.В. Туманова, Т.Б. Филичева, А.В. Соболева // Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. – 2022. – № 1. – С. 28-35
9. Хаустов, А.В. Дети с расстройствами аутистического спектра. Протокол педагогического обследования / А.В. Хаустов, Е.Л. Красносельская, И.М. Хаустова // Практика управления ДОУ. – 2014. – № 1. – С. 32-50

УДК 378.2

кандидат педагогических наук, доцент Сизова Ольга Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Петрова Нина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент Макеева Анастасия Владимировна
«Институт пищевых технологий и дизайна» – филиал Государственного бюджетного образовательного учреждения
высшего образования «Нижегородский государственный инженерно-экономический университет» (г. Нижний Новгород)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ОБЛАСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ

Аннотация. В настоящей статье обсуждаются проблемы процесса формирования уровня культурной идентичности подрастающего поколения на примере реализации дополнительных программ в области патриотического воспитания. Исследование выявляет актуальную проблему современного общества. Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование процесса внедрения в образовательный процесс программ дополнительного образования патриотической направленности с целью формирования культурной и гражданской идентичности. Актуальность темы заключается в том, что современная ситуация глобальных вызовов, а также условия информационного общества, в том числе открытость и неструктурированность потоков информации. Усугубляет и ситуацию тенденции глобализации. Формируется необходимость формирования у подрастающего поколения четкой культурной идентичности. В статье проводится анализ дополнительных программ патриотической направленности. Даны краткие выводы о перспективах дальнейшего исследования. В статье предложено описание дополнительных программ патриотического воспитания.

Ключевые слова: культурная идентичность, дополнительное образование, патриотическое воспитание, современное общество, творческая направленности, глобализация общества, цифровая среда, междисциплинарность.

Annotation. This article discusses the problems of the process of forming the level of cultural identity of the younger generation using the example of the implementation of additional programs in the field of patriotic education. The study reveals an urgent problem of modern society. The purpose of this article is to theoretically substantiate the process of introducing patriotic additional education programs into the educational process in order to form cultural and civic identity. The relevance of the topic lies in the fact that the current situation of global challenges, as well as the conditions of the information society, including openness and unstructured information flows. Globalization trends are also exacerbating the situation. There is a need for the younger generation to form a clear cultural identity. The article analyzes additional patriotic programs. Brief conclusions about the prospects for further research are given. The article provides a description of additional programs of patriotic education.

Key words: cultural identity, additional education, patriotic upbringing, modern society, creative orientation, globalization of society, digital environment, interdisciplinarity.

Введение. Актуальность темы заключается в том, что современная ситуация глобальных вызовов, а также условия информационного общества, в том числе открытость и неструктурированность потоков информации, тенденции глобализации, вызывают острую необходимость в формировании у подрастающего поколения четкой культурной и гражданской идентичности. Отсутствие данных характеристик общества несет угрозу национальной безопасности и суверенитету государству [1].

Система дополнительного образования, являясь гибким инструментом, имея практико-ориентированный характер, может стать одной из важнейших и эффективных площадок по формированию подрастающего поколения четкой культурной и гражданской идентичности.

Изложение основного материала статьи. Глобализация общества, усиление влияния искусственного интеллекта, цифровой среды являются основными предпосылками для усиления процессов по формированию культурной идентичности подрастающего поколения, а также реализации программ дополнительного образования патриотической направленности.

В рамках реализации просветительских компонентов программ дополнительного образования возможно глубокое осознание молодежью своей принадлежности к русской культуре, истории и многонациональному народу России [3].

Процесс планомерной реализации дополнительных общеразвивающих программ патриотической направленности, в которые включены различные модули и компоненты (художественно-эстетический, историко-краеведческий, научно-исследовательский, проектный) будет способствовать формированию у подрастающего поколения четкой культурной и гражданской идентичности [2].

Проблема исследования заключается в противоречии между потребностью российского общества в формировании у подрастающего поколения четкой культурной и гражданской идентичности и недостаточной изученностью потенциала дополнительных образовательных программ патриотической направленности как эффективного инструмента уровня повышения исследуемого нами качества.

Объектом исследования является сам процесс формирования таких качеств как культурная и гражданская идентичность.

Предметом исследования являются условия формирования таких качеств как культурная и гражданская идентичность.

Целью настоящей статьи является теоретическое обоснование процесса внедрения в образовательный процесс программ дополнительного образования патриотической направленности с целью формирования культурной и гражданской

идентичности.

В рамках данного исследования определены и разрешены следующие задачи:

– уточнение понятия «культурная идентичность» и «гражданская идентичность»;

– уточнение потенциала дополнительного образования в сфере патриотического воспитания;

– описание ключевых особенностей общеразвивающей программы дополнительного образования в сфере патриотического воспитания;

– провести педагогическое наблюдение.

В рамках настоящего исследования использовались теоретические и эмпирические методы.

Теоретические методы: анализ научной литературы в области гуманитарных знаний.

Эмпирические методы: анкетирование, наблюдение.

В рамках теоретического анализа основ формирования культурной идентичности представляется необходимым отметить аспекты психологических исследований.

Мы полагаем, что возможно выделить два основных ее компонента: когнитивный компонент и эмоционально-ценностный компонент.

Когнитивный компонент представляет собой систему знаний о национальной культуре, формирование данного компонента происходит в рамках образования на различных уровнях.

Стоит также отметить, что в рамках данного компонента формируется знания в области междисциплинарности, (география, история, литература, историй религий и т.д.).

Также мы представляем феномен культурной идентичности как результат образовательного процесса. В рамках образовательного процесса формирование культурной идентичности происходит в рамках воспитательного компонента, где патриотическое воспитание занимает особое место [7].

Современные образовательные системы предполагают включение элементов патриотического воспитания в различные компоненты и виды деятельности образовательного процесса.

В рамках образовательного процесса, а именно в части урочной деятельности усиление формирования основ патриотической направленности в основном происходит в рамках гуманитарного цикла:

– «Родной русский язык»;

– «Родная литература»;

– уроки предметной области искусство: «Музыка», «Изобразительное искусство», «Мировая художественная культура»;

– «Обществознание».

Также в рамках освоения дисциплин:

– «География»;

– «Основы безопасности и защиты Родины»;

– в рамках дисциплины «Разговоры о важном» и др.

Также в рамках внеурочной деятельности формирование культурной идентичности может происходить через организацию проектной деятельности, научно-исследовательской работу, через волонтерскую деятельность, культурно-творческую, культурно-краеведческую деятельности (в части исследования регионального компонента) и др.

Представляется необходимым отметить, что эффективным средством патриотического воспитания является образовательное или воспитательное мероприятие в форме события [4].

Тем не менее стоит важным отметить что в современных реалиях возникают и серьезные риски снижения уровня патриотического воспитания среди молодежи [5]. Данные риски преимущественно связаны с усилением информационного давления из информационного поля различных средств массовых информации, а также сети интернет.

Собственно, в рамках национальной образовательной системы патриотическое воспитание молодежи и подрастающего поколения претерпевает фундаментальные изменения.

Мы видим, что современные процессы патриотического воспитания имеют более адресные, ценностно-смысловые характеристики [6]. Данные предпосылки могут стать плодотворной почвой в системе формирования культурной идентичности подрастающего поколения. Также стоит отметить, что система дополнительного образования может стать одним из эффективных ресурсов в процессе формирования культурной идентичности молодежи и подрастающего поколения.

Как уже говорилось ранее, современные вызовы общества (глобализация, большое количество различной информации) вызывают необходимость в формировании культурно-идентичности у подрастающего поколения и данная задача становится одной их приоритетной в рамках реализации государственной политики.

Рассмотрев в статье принципиальные возможности реализации программа патриотического воспитания в рамках урочной и неурочной видов деятельности в общеобразовательной школе важно оценить потенциал образовательных программ дополнительного образования.

Программы дополнительного образования по сути своей являются более вариативными, в какой-то степени более практико-ориентированными, предметными.

Далее представим основные характеристики дополнительного образования как эффективного инструмента, а также воспитательного ресурса в формировании культурной идентичности подрастающего поколения:

– личная заинтересованность обучающихся;

– практико-ориентированный подход;

– личностно-ориентированный подход.

Пространство дополнительного образования может также включать ряд механизмов по формированию культурной идентичности подрастающего поколения и молодежи:

– знакомство с национальными культурными кодами, символикой, через процесс погружения в фольклор, народный музыкальные произведения, танцы, театральные постановки, через костюмы с целью формирования эмоционального отклика;

– организация творческой деятельности. Процесс создания национального культурного продукта в области декоративно-прикладного искусства, вокально-песенного творчества, танцевального, театрального видов искусства. Через процесс создания перечисленных образцов искусства обучающийся способен отождествить себя с национальными культурными образами;

– диалогизация мировых культур в процессе самоопределения личности;

– исследование истории Родного края, краеведение.

Содержание программ дополнительного образования может варьироваться в соответствии со следующими предметными областями:

– художественная творческая направленность;
– туристко-краеведческая;
– социально-гуманитарная направленность.

В рамках организации проектной деятельности в системе дополнительного образования работа обучающихся по созданию собственного творческого продукта предполагает активную работу и погружение в материал [8].

В рамках нашего исследования проводилась опытно-экспериментальная работа. Диагностика начального уровня культурной идентичности среди молодежи, обучающимися по программам СПО, по направлению 44.02.03 Педагогика дополнительного образования. Авторами была создана анкета, направленная на выявление уровня знаний об истории и культурных особенностях родного края.

Также был создан опрос для выявления отношения со стороны обучающихся таким ценностям как традиции, суверенитет, межпоколенческие связи и др. [10].

В рамках формирующего этапа обучающимся предлагался к освоению курс дополнительной образовательной программы «Моя Россия в красках и звуках», в рамках которого были теоретические модули и практические. Практические модули занимали особое место и занимали 80 % трудоемкости от всей программы [9].

Модули «Живая история» и «Культурный код» являлись теоретическими и были направлены на формирование знаний, модуль «Россия в звуках и красках» представляет собой модуль творческой и практической направленности.

Выводы. Насколько позволили рамки нашего исследования была теоретически обоснована структура культурной идентичности, а также выявлен достаточный потенциал дополнительных образовательных программ в области патриотического воспитания. Перспективами дальнейшего исследования может стать исследование в области формирования культурной идентичности в цифровой среде, а также предложение и разработка дополнительных программ, а также культурно-просветительских программ патриотической направленности.

Литература:

1. Астафьева, О.Н. Национально-культурная идентичность в условиях глобализации: сложный вектор развития / О.Н. Астафьева // Вестник Московского государственного университета культуры и искусств. – 2016. – № 5(73). – С. 32-41

2. Геращенко, И.Г. Специфика современного патриотического воспитания в России / И.Г. Геращенко, Н.В. Геращенко // Studia Humanitatis. – 2023. – № 1. – EDN KRFDTL

3. Гюльчин, К. Культурная идентичность как определение / К. Гюльчин // Единство. Гражданственность. Патриотизм: сборник научных трудов к 100-летию Республики Башкортостан, Уфа, 22-23 марта 2019 года. – Уфа: Мир Печати, 2019. – Ч. 2. – С. 189-191. – EDN SYSAHI

4. Кислова, О.Н. Детский музыкальный фольклор в системе профессиональной подготовки педагога-музыканта / О.Н. Кислова. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2024. – 70 с.

5. Кислова, О.Н. Детский фольклор и театр. Отражение театрального искусства в медиапедагогике / О.Н. Кислова, В.А. Карнаухова, О.А. Сизова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-3. – С. 127-129. – EDN BWEEBQ

6. Кислова, О.Н. Современные формы работы с фольклорным материалом в системе высшего образования / О.Н. Кислова, О.А. Сизова, В.А. Карнаухова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-2. – С. 136-138. – EDN DHXUZJ

7. Кислова, О.Н. Детские и юношеские песни в собрании Н. Львова и И. Прача, их варианты и трансформация в условиях современного исполнительства / О.Н. Кислова // Актуальные проблемы высшего музыкального образования. – 2020. – № 4(58). – С. 45-52

8. Серов, С.А. Патриотическое воспитание / С.А. Серов // Актуальные вопросы педагогики: сборник статей X Международной научно-практической конференции, Пенза, 5 февраля 2022 года. – Пенза: Наука и Просвещение, 2022. – С. 46-48. – EDN ECOSTL

9. Сучкова, К.С. Методика работы с народно-певческим коллективом в системе дополнительного образования / К.С. Сучкова, В.В. Мышаев, О.А. Сизова // Культура, образование и искусство: традиции и инновации: сборник статей по материалам VIII Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 16 апреля 2025 года. – Нижний Новгород: Мининский университет, 2025. – С. 21-23. – EDN CXIUPO

10. Толмачева, Т.В. Патриотическое воспитание подростков в условиях общеобразовательной школы / Т.В. Толмачева // Инновации. Наука. Образование. – 2021. – № 27. – С. 1488-1498. – EDN AMOONO

Педагогика

УДК 377, 378

кандидат физико-математических наук, доцент Скачкова Елена Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Тихонова Наталья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Котлова Галина Аркадьевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный университет имени Н.И. Лобачевского» (г. Нижний Новгород)

ГЕЙМИФИКАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Статья посвящена исследованию потенциала геймификации как инструмента повышения мотивации и академических результатов в профессиональном образовании. Актуальность работы обусловлена обострившимися в постпандемический период проблемами вовлеченности студентов. Эмпирическая часть исследования включала эксперимент с участием 80 студентов. В эксперименте были интегрированы игровые механики (системы баллов, уровней, наград). Результаты подтвердили статистически значимое положительное влияние геймификации на внутреннюю мотивацию, снижение прокрастинации и рост успеваемости, особенно среди студентов со средним исходным уровнем. На основе полученных данных разработаны практические рекомендации по адаптации и интеграции геймифицированных подходов в программы с учетом профессиональной специфики. Геймифицированные среды, не просто передают знания – они формируют тот самый тип мышления, который позволяет будущим специалистам адаптироваться к изменениям на протяжении всей карьеры. Проектирование геймифицированных модулей должно осуществляться с учётом требований

федеральных государственных образовательных стандартов и отраслевых нормативов. Это гарантирует соответствие игровых элементов образовательным целям и профессиональным требованиям. Важно обеспечить, чтобы геймифицированные задания способствовали формированию не только предметных знаний, но и общих компетенций, необходимых для будущей профессии.

Ключевые слова: геймификация, профессиональное образование, мотивация студентов, академические результаты, игровые механики.

Annotation. This article explores the potential of gamification as a tool for enhancing motivation and academic performance in professional education. The relevance of this work stems from the exacerbation of student engagement issues in the post-pandemic period. The empirical portion of the study included an experiment involving 80 students. Game mechanics (points, levels, and reward systems) were integrated into the experiment. The results confirmed a statistically significant positive impact of gamification on intrinsic motivation, reduced procrastination, and improved academic performance, especially among students with average initial knowledge. Based on the data obtained, practical recommendations were developed for adapting and integrating gamified approaches into programs, taking into account professional specifics. Gamified environments do more than simply impart knowledge; they foster the very mindset that enables future professionals to adapt to change throughout their careers. The design of gamified modules should be carried out in accordance with federal state educational standards and industry regulations. This ensures that game elements align with educational goals and professional requirements. It is important to ensure that gamified assignments foster not only subject-specific knowledge but also general competencies necessary for future careers.

Key words: gamification, professional education, student motivation, academic performance, game mechanics.

Введение. Кризис вовлеченности в системе среднего и высшего профессионального образования сегодня достиг критической отметки. Постпандемическая реальность обнажила системную проблему: традиционные лекции и семинары всё чаще встречают стену равнодушия со стороны учащихся. Статистика неутешительна – до 30% студентов колледжей и техникумов демонстрируют признаки выгорания, а уровень отсева продолжает расти. В этих условиях педагогическое сообщество вынуждено искать нестандартные подходы, способные вернуть образованию его первоначальный смысл – пробуждение интереса и жажды познания.

Одним из наиболее перспективных ответов на этот вызов становится стратегическое использование игровых механик. Речь идет не о поверхностном развлечении, а о глубоком переосмыслении учебного процесса через призму психологии вовлечения. Когда рутинное освоение навыков облекается в форму персонального квеста с системой баллов, визуализацией прогресса и сюжетным контекстом, происходит удивительная метаморфоза. Апатия уступает место азарту, а внешнее принуждение – внутренней потребности двигаться дальше[7; 9].

Центральная задача исследования – не просто перечислить игровые техники, а вскрыть саму логику их воздействия на мотивационную сферу будущих специалистов. Как конкретные механики, от системы достижений до симуляции реальных профессиональных сценариев, трансформируют образовательную траекторию? Для ответа на этот вопрос предстоит проанализировать психолого-педагогический фундамент феномена, выделить специфические форматы и апробировать их на практике, оценив итоговую динамику академических результатов и профессионального самоощущения студентов.

Изложение основного материала статьи. Геймификация представляет собой методологию применения игровых элементов в неигровых контекстах, что принципиально отличает её от игрового обучения (game-based learning). В то время как игровое обучение предполагает использование полноценных игр для достижения образовательных целей, геймификация интегрирует отдельные игровые механики в традиционный учебный процесс. Основное различие заключается в целях и структуре внедрения: геймификация направлена на повышение мотивации через игровые компоненты, а не на создание игровой среды как таковой. Геймификация, или внедрение игровых элементов в неигровые контексты, получила широкое распространение в образовательной среде благодаря своей способности делать образовательный процесс более вовлекающим и поддерживать активность учащихся на высоком уровне[4; 8].

В системе среднего и высшего профессионального образования геймификация выступает инструментом трансформации учебного процесса за счёт повышения вовлечённости студентов и персонализации их образовательных траекторий. Интеграция игровых элементов позволяет адаптировать обучение под индивидуальные потребности учащихся, создавая более гибкие и мотивирующие образовательные маршруты. Основная идея геймификации состоит в создании стимулирующей учебной среды, где игровые механики мотивируют учащихся и способствуют усилению их вовлеченности в обучение. Данный подход способствует не только активизации учебной деятельности, но и формированию устойчивой внутренней мотивации к освоению профессиональных компетенций[2; 10].

В контексте среднего и высшего профессионального образования геймифицированные системы позволяют адаптировать учебные задания под индивидуальные возможности студентов, поддерживая этот баланс. Динамическая регулировка сложности задач, наряду с немедленной обратной связью, характерной для игровых механик, способствует непрерывному погружению в учебный процесс. Данное состояние потока минимизирует отвлекаемость и повышает как внутреннюю мотивацию, так и продуктивность обучающихся.

Адаптация базовых игровых механик к условиям профессионального образования требует учета профессиональной направленности дисциплин. Внедрение балльных систем, уровней мастерства и знаков отличия должно отражать специфику будущей профессии студентов. Это способствует повышению релевантности учебного процесса для студентов. Учет возрастных особенностей обучающихся также является важным фактором при проектировании геймифицированных элементов[1; 5].

Выборка исследования включала 80 студентов среднего профессионального образования, обучающихся на втором и третьем курсах по направлениям «Информационные технологии» и «Экономика организации». Участники были разделены на экспериментальную и контрольную группы по 40 человек в каждой. Критериями отбора стали добровольное согласие, отсутствие значительных пропусков занятий в предыдущем семестре и примерно равный средний балл успеваемости. Такая структура выборки обеспечила сопоставимость групп для последующего анализа влияния геймификации.

Инструментарий исследования состоял из анкет для оценки мотивации, разработанных на основе шкалы академической мотивации Vallerand, структурированного наблюдения за вовлеченностью студентов на занятиях и анализа академических результатов по итогам модуля. Геймифицированные элементы, включая систему баллов, уровней и виртуальных наград, были интегрированы в учебные дисциплины экспериментальной группы на период 12 недель. Процедура исследования предполагала сбор данных до и после эксперимента с соблюдением принципов конфиденциальности.

Применение геймифицированных подходов в образовательном процессе СПО привело к значительным качественным изменениям мотивационного профиля обучающихся. Наблюдался выраженный рост вовлеченности студентов в учебную деятельность, проявляющийся в повышении их активности на занятиях и инициативности при выполнении заданий. Одновременно зафиксировано снижение показателей академической прокрастинации, что выражается в более своевременном и ответственном подходе к освоению учебного материала. Эти изменения свидетельствуют о позитивном

влиянии игровых механик на формирование ответственного отношения к обучению. Важным аспектом выявленных качественных изменений является повышение уверенности студентов в собственных силах и возможностях. Как отмечается в исследованиях, геймификация повышает у обучающихся уверенность в собственных силах. Если что–то не получилось, есть вариант попробовать снова и добиться успеха. Данная технология позволяет раскрыться тем ученикам, которые сдерживают свой потенциал при традиционном обучении, создает комфортные условия – большинство учащихся ведут себя активно и открыто. Создание психологически безопасной среды способствует раскрытию потенциала студентов, ранее не проявлявших активность в традиционных образовательных форматах.

Количественная оценка динамики мотивационных показателей осуществлялась на основе результатов стандартизированного психодиагностического тестирования. Анализ данных выявил статистически значимое увеличение значений по шкалам внутренней мотивации и познавательной активности в экспериментальной группе, где применялись геймифицированные подходы. Полученные результаты подтверждают не только рост ситуативного интереса, но и формирование устойчивых познавательных установок у обучающихся. Сравнительный анализ с контрольной группой демонстрирует преимущество геймифицированных методов в развитии внутренних мотивационных ресурсов студентов СПО.

Результаты, полученные в ходе практического внедрения игровых методик, говорят сами за себя. Там, где традиционные подходы постепенно теряли эффективность, продуманная система баллов, уровней и виртуальных достижений запустила заметные изменения. В группах, работавших по обновлённой программе, средний балл успеваемости вырос на 0,7 пункта по сравнению с контрольными группами. Но что важнее сухих цифр – изменилась сама атмосфера на занятиях. Студенты, ранее демонстрировавшие пассивность, стали активнее участвовать в дискуссиях, чаще брали дополнительные задания и проявляли искренний интерес к предмету.

Интересно, что игровые механики сработали не как универсальная панацея, а скорее как тонкий инструмент, требующий точной настройки. Наиболее яркий прогресс – до 35% улучшения в усвоении практических модулей показали учащиеся со стабильной, но невысокой успеваемостью. Для них игровая система стала недостающим стимулом, тем самым мостом между «могу» и «хочу». В то же время будущие экономисты более органично восприняли визуализацию прогресса и сторителлинг, тогда как студенты специальности информационных технологий выше оценили системы рейтингов и решение кейсов, приближенных к реальным производственным задачам.

Ключевой вывод, который можно сделать из этого эксперимента, заключается в необходимости смысловой увязки игровых элементов с профессиональным контекстом. Просто добавить в курс таблицу лидеров или значки достижений – недостаточно.

Важным шагом становится соединение игрового подхода с цифровыми средами и тренажерами. Виртуальная и дополненная реальность перестают быть экзотикой, превращаясь в мощный педагогический инструмент [3,6]. Представьте будущего сварщика, который впервые берет в руки виртуальный аппарат, или медицинскую сестру, отрабатывающую сложную процедуру в цифровом двойнике процедурного кабинета. Такие симуляции не просто безопасны – они создают беспрецедентную глубину погружения, сокращая путь от теории к практике с месяцев до недель.

Практическая проверка гипотезы дала обнадеживающие результаты. Там, где еще год назад царила апатия, сегодня наблюдается живая дискуссия между студентами о том, как улучшить свои позиции в учебном рейтинге. Важно подчеркнуть: речь идет не о развлекательном формате, а о глубокой трансформации учебного процесса. Когда будущий автомеханик видит не просто «тему по двигателям», а квест по диагностике и ремонту виртуального автомобиля с начислением баллов за точность и скорость, сама образовательная парадигма смещается от принуждения к осознанному участию.

За внешней простотой игровых элементов – бейджей, уровней, рейтингов – скрывается сложная психологическая конструкция. Эти инструменты работают с фундаментальными потребностями в признании, самореализации и социальном статусе. В нашем эксперименте группы с внедренной геймификацией продемонстрировали не только рост среднего балла на 12%, но и более значимый показатель – снижение количества пропусков по неуважительным причинам в 2,3 раза.

Выводы. Перспективы такого подхода выходят за рамки текущих образовательных задач. В эпоху, когда традиционные профессии стремительно трансформируются под влиянием цифровизации, способность к постоянному обучению становится ключевой компетенцией. Геймифицированные среды, как показало наше исследование, не просто передают знания – они формируют тот самый тип мышления, который позволяет будущим специалистам адаптироваться к изменениям на протяжении всей карьеры. И это, пожалуй, самый ценный результат, который сложно измерить в баллах, но который определяет реальную конкурентоспособность выпускников в современной экономике.

Литература:

1. Балльно-рейтинговая система оценки эффективности профессионального развития обучающихся профессиональной образовательной организации / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, О.Н. Филатова [и др.]. – Нижний Новгород, 2021. – 192 с.

2. Булаева, М.Н. Анализ применения активных методов обучения в среднем профессиональном образовании / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова, Е.Н. Мольков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-3. – С. 53-55

3. Булаева, М.Н. Педагогические технологии и цифровые инструменты / М.Н. Булаева, О.Н. Филатова, М.П. Прохорова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 1(71). – С. 184-187

4. Игнатьева, Г.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Г.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2(47). – 12 с.

5. Петров, А.Ю. Компетентностно-личностное развитие обучающихся в пространстве профессиональной образовательной организации / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков. – Нижний Новгород, 2021. – 195 с.

6. Развитие ранней профориентационной деятельности в системе профессионального образования / А.Ю. Петров, Ю.Н. Петров, В.И. Ериков [и др.]. – Нижний Новгород: Нижегородский институт развития образования, 2019. – 185 с.

7. Носкова, К.С. Инновационные подходы в организации образовательного процесса / К.С. Носкова, Е.С. Меркушова, О.Н. Филатова // Инновационные подходы к решению профессионально-педагогических проблем. – Нижний Новгород, 2024. – С. 82-84

8. 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

9. Филатова, О.Н. Педагогика счастья: как создать позитивную образовательную среду / О.Н. Филатова, А.В. Шестакова, Е.А. Мясникова // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота. – 2025. – № 2(72). – С. 226-229

10. Petrov, Y.N. Diagnostics of socio-pedagogical trends in the development of students in a professional organization / Y.N. Petrov, O.N. Filatova, M.V. Grinina // SHS Web of Conferences. – 2021. – Vol. 113. – 74 p.

УДК 378.51
кандидат педагогических наук, доцент Слета Юлия Олеговна
Волгоградский филиал «Российский экономический университет имени Г.В. Плеханова» (г. Волгоград)

ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ АНАЛИЗЕ И РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПО ГЕОМЕТРИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНСТРУМЕНТОВ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ

Аннотация. Целью данной статьи является исследование влияния цифровых инструментов на формирование критического мышления при анализе и решении задач по геометрии. Этот аспект является одной из ключевых задач современного образования. В статье рассматриваются проблемы, связанные с недостаточным уровнем критического мышления у учащихся, снижением мотивации к обучению, а также трудности в применении полученных знаний на практике. Особое внимание уделяется составляющим критического мышления, таким как анализ условий задачи, выбор стратегии решения, аргументация, оценка достоверности и гибкость мышления. В качестве перспективного направления предлагается интеграция инструментов цифровой среды обучения в традиционное. В статье рассмотрен конкретный пример реализации задачи -исследования в GeoGebra. Приведены примеры проблемных задач, решение которых подразумевает применение навыков исследования. Автором выделены методические рекомендации использования цифровой среды. В заключении статьи представлены выводы о том, что использование инструментов цифровой среды обучения открывает новые возможности для целенаправленного формирования критического мышления учащихся. Статья подчеркивает важность педагогически осмысленного применения цифровых инструментов для развития как предметных знаний, так и важнейших метапредметных навыков.
Ключевые слова: динамическая геометрия, критическое мышление, геометрия, цифровая среда, GeoGebra.
Annotation. The purpose of this article is to study the impact of digital tools on the development of critical thinking in the analysis and solution of geometry problems. This aspect is one of the key challenges of modern education. The article examines issues related to insufficient critical thinking in students, decreased motivation for learning, and difficulties in applying acquired knowledge in practice. Particular attention is paid to the components of critical thinking, such as problem analysis, choice of solution strategy, argumentation, assessment of reliability, and flexibility of thinking. The integration of digital learning environment tools into traditional learning environments is proposed as a promising direction. The article considers a specific example of implementing a research task in GeoGebra. Examples of problematic tasks whose solution involves the application of research skills are provided. The author highlights methodological recommendations for using the digital learning environment. The article concludes by concluding that the use of digital learning environment tools opens new opportunities for the targeted development of students' critical thinking. The article emphasizes the importance of pedagogically meaningful use of digital tools for the development of both subject knowledge and essential meta-subject skills.
Key words: dynamic geometry, critical thinking, geometry, digital environment, GeoGebra.

Введение. Современное образование ставит перед собой задачу не просто передачи знаний, но и формирования личности, способной к адаптации, обучению на протяжении всей жизни и эффективному взаимодействию с окружающим миром. Одним из ключевых элементов такой подготовки является развитие критического мышления – способности анализировать информацию, оценивать ее достоверность, выявлять причинно-следственные связи и принимать обоснованные решения [5]. В контексте преподавания математики, особенно геометрии, решение задач является основной формой учебной деятельности, где критическое мышление играет определяющую роль.

Результаты международных исследований, таких как PISA (Programme for International Student Assessment) и национальных оценочных процедур, включая Всероссийские проверочные работы (ВПР) и итоговую государственную аттестацию (ОГЭ и ЕГЭ по математике), на протяжении многих лет демонстрируют, что значительная доля учащихся не обладает достаточным уровнем навыков критического мышления, необходимых для анализа информации, обоснованного принятия решений и решения нестандартных задач.

Нами был проведен эксперимент, в результате которого были опрошены 120 респондентов – студенты первого и второго курса колледжа на базе основного общего образования Волгоградского филиала РЭУ им. Г.В. Плеханова [3]. Респондентам, было предложено выбрать действия, которые вызывают наибольшие затруднения при решении геометрических задач. Как показал опрос, наибольшие затруднения вызывают действия связанные с анализом условия задачи: построение чертежа, выявление данных задачи, выведение следствий из условия, установление полноты или избыточности (недостаточности) условия.

Исследования в области педагогической психологии и образовательных практик фиксируют устойчивую тенденцию к снижению учебной мотивации у школьников, особенно в средних и старших классах. Особую обеспокоенность вызывает ситуация с преподаванием математики, где многие учащиеся испытывают трудности в установлении связи между абстрактными понятиями и их практическим применением, что ведет к потере интереса и снижению вовлеченности в учебный процесс [1].

По данным всероссийских опросов, проводимых среди старшеклассников, более половины респондентов (около 55%) отмечают, что им сложно самостоятельно разобраться в новых темах по предметам, требующим логического анализа, таким как математика и физика. Около 40% учащихся выражают мнение, что изучаемые в школе предметы, включая математику, не имеют прямого отношения к их будущей профессиональной деятельности или повседневной жизни, что приводит к общему снижению интереса к учебе.

В контексте преподавания геометрии, решение задач является ключевым инструментом для развития как предметных знаний, так и метапредметных навыков. Однако традиционные методы, опирающиеся на статичные чертежи и формальные алгоритмы, зачастую не успевают за современными требованиями и не всегда способны пробудить у 9 учащихся должный уровень мотивации и критического осмысления. Ученики могут механически применять формулы и теоремы, не понимая их сути и логики, что приводит к формальному усвоению материала и низкой эффективности при столкновении с новыми, сложными или нестандартными задачами.

В связи с этим, интеграция инструментов цифровой среды обучения представляется чрезвычайно перспективным направлением для решения данной проблемы. Цифровые технологии способны не только повысить наглядность и интерактивность учебного процесса, но и создать условия для активного, самостоятельного исследования, стимулируя тем самым критическое мышление учащихся [2]. Данная статья посвящена исследованию влияния цифровых инструментов на формирование критического мышления при анализе и решении задач по геометрии, что является одной из ключевых задач современного образования.

Изложение основного материала статьи. Критическое мышление при изучении геометрии проявляется в следующих

аспектах:

– Анализ условий задачи: способность выделить существенные признаки, определить неизвестные, установить связи между данными и искомым.

– Выбор стратегии решения: оценка различных подходов, выбор наиболее эффективного метода, формирование плана действий.

– Аргументация и доказательство: построение логически верных рассуждений, подтверждение своих выводов ссылками на аксиомы, теоремы.

– Оценка достоверности: проверка полученного результата, поиск возможных ошибок, сравнение с аналогичными случаями.

– Гибкость мышления: способность отойти от шаблонных решений, найти нестандартный подход, переформулировать задачу.

Многие учащиеся рассматривают геометрические задачи, как загадки, не могут овладеть вей совокупностью логических рассуждений и выводов, не могут расположить их в последовательную систему, установить логическую связь.

На наш взгляд, цифровая среда обучения не просто дополняет традиционные методы, но и предлагает качественно новый уровень взаимодействия с учебным материалом, делая процесс изучения геометрии более эффективным, увлекательным и способствуя формированию критического мышления и устойчивой мотивации к учебе.

Динамическая геометрия, представленная такими мощными инструментами, как GeoGebra и Desmos, позволяет учащимися осознано подойти к изучению геометрических положений. Благодаря возможности трансформировать объекты – перемещать точки, изменять параметры фигур – учащиеся получают уникальный инструмент для анализа условий задачи [2]. Учащиеся могут самостоятельно выявить какие параметры оказывают влияние на свойства фигуры, какие элементы являются ключевыми, а какие – второстепенными. Например, при построении высоты, учащиеся будут наблюдать как она располагается в зависимости от вида треугольника, изменяя положение вершин. Конечно, при традиционном подходе, учащиеся производят такие построения в тетради, однако это требует дополнительного времени, учитывая, что сама элементарная техника рисования вызывает у учащихся трудности. Также эти платформы предоставляют исключительную возможность для оперативной проверки различных гипотез и полученного результата, что способствует формированию прочного понимания геометрических закономерностей. Если чертеж, построенный в программе, расходится с интуитивным представлением ученика или противоречит условиям задачи, это стимулирует его к более глубокому анализу, поиску ошибки и переосмыслению своего решения. Ярким примером служит задача на доказательство пересечения медиан треугольника в одной точке. Вместо того чтобы полагаться исключительно на доказательство, учащиеся могут построить произвольный треугольник в GeoGebra, провести медианы и наблюдать за их пересечением. Затем, изменяя форму треугольника, они убеждаются в универсальности этого свойства, что подталкивает их к размышлениям о фундаментальных причинах, лежащих в основе данного геометрического факта.

Рассмотрим конкретный пример реализации задачи-исследования.

На стороне *BC* треугольника *ABC* выбрана точка *D*. Через точку *D* проведены прямые, параллельные сторонам *AC* и *AB*. Эти прямые пересекают стороны *AB* и *AC* соответственно в точках *F* и *E*. Докажите (или опровергните), что сумма отношений $\frac{AE}{AC}+\frac{AF}{AB}$ является инвариантом, т.е. не зависит от положения точки *D* на стороне *BC*.

Шаг 1: Построение базовой фигуры. Откройте GeoGebra. Выберите инструмент «Треугольник» и постройте произвольный треугольник. Отметьте вершины *A, B, C*.

Шаг 2: Выбор точки на стороне. Выберите инструмент «Точка на объекте». Поставьте точку *D* на отрезке *BC*. GeoGebra автоматически зафиксирует точку на стороне, позволяя ей перемещаться только вдоль этого отрезка.

Шаг 3: Построение параллельных прямых, Выберите инструмент «Параллельная прямая». Щелкните по точке *D* и затем по отрезку *AB*. GeoGebra построит соответствующую прямую. Аналогично для прямой *AC*.

Шаг 4: Нахождение точек пересечения. Выберите инструмент «Пересечение двух объектов». Найдите точки *F* пересечения прямой, проходящей через *D* параллельно *AB* и точку *E* точку пересечения прямой, проходящей через *D* параллельно *AC*.

ШАГ 5: Построение отрезков и вычисление отношений. Выберите инструмент «Отрезок» и постройте отрезки *AE, AC, AF, AB*. Выберите инструмент «Длина» и измерьте длины соответствующих отрезков. Для вычисления отношения используем инструмент «Текстовое поле».

Щелкните в пустом месте холста, чтобы создать текстовое поле. В появившемся окне введите формулу: Длина (*AE*) / Длина (*AC*). Нажмите «OK». GeoGebra покажет значение этого отношения. Создайте еще одно текстовое поле и введите формулу: Длина (*AF*) / Длина (*AB*). Создайте третье текстовое поле и введите формулу для суммы: (Длина (*AE*) / Длина (*AC*)) + (Длина (*AF*) / Длина (*AB*)).

Шаг 6: Исследование инварианта/ Выберите инструмент «Ползунок». Щелкните на отрезке (или в любом месте холста), чтобы создать ползунок. GeoGebra может автоматически предложить привязать его к точке *D*, но если этого не произошло, переместите ползунок вручную, чтобы он управлял положением точки *D* вдоль отрезка *BC*. Перемещайте ползунок, наблюдая за изменением положения точки на отрезке.

Внимательно следите за значением в третьем текстовом поле (суммой отношений). Вы заметите, что, несмотря на перемещение точки *D* и изменение длин всех отрезков, значение суммы остается практически постоянным. Небольшие колебания могут быть связаны с точностью вычислений GeoGebra, но общая тенденция будет очевидна: сумма стремится к определенному значению. Исходя из наблюдений, мы можем выдвинуть гипотезу $\frac{AE}{AC}+\frac{AF}{AB}=1$

GeoGebra помогла нам не только визуализировать задачу, но и сформулировать вероятностный результат. Теперь, имея эту гипотезу, можно приступить к строгому математическому доказательству: $\Delta CDE\sim\Delta CAB$ по признаку, из подобия следует $\frac{CD}{CB}=\frac{CE}{CA}$. Тогда $\frac{AE}{AC}=\frac{AC-CE}{AC}=1-\frac{CE}{AC}=1-\frac{CD}{CB}$. Аналогично $\Delta BDF\sim\Delta CAB$. Вз подобия следует $\frac{BD}{BC}=\frac{BF}{BA}$. Тогда $\frac{AF}{AB}=\frac{AB-BF}{AB}=1-\frac{BF}{AB}=1-\frac{BD}{BC}$. Суммируем полученные выражения $\frac{AE}{AC}+\frac{AF}{AB}=\left(1-\frac{CD}{CB}\right)+\left(1-\frac{BD}{BC}\right)=2-\left(\frac{CD}{CB}+\frac{BD}{BC}\right)=2-\frac{CD+BD}{BC}=2-\frac{CB}{BC}=2-1=1$. Таким образом, GeoGebra помогла наглядно обнаружить факт и сформулировать гипотезу, которая затем была строго доказана.

Инструменты трехмерного моделирования и технологии виртуальной реальности открывают перед учащимися принципиально новые возможности для анализа условий задач по стереометрии, где пространственное мышление играет первостепенную роль. Они позволяют не только создавать, но и всесторонне исследовать трехмерные объекты. Ученик может буквально «разобрать» модель на составляющие, рассмотреть ее с любых ракурсов, детально изучить взаимное

расположение элементов [4]. Например, построение сечений многогранников, определение объемов или площадей поверхностей тел вращения, которые ранее требовали значительных усилий по визуализации и мысленному переносу в двухмерную плоскость, теперь становятся более наглядными. Учащийся получает возможность виртуально «разрезать» объект, непосредственно увидеть результат этого действия, а затем, опираясь на полученное пространственное понимание, выполнить чертеж или применить формальное решение. В условиях виртуальной реальности, для построения сечения призмы плоскостью, проходящей через три заданные точки учащийся может взять виртуальный инструмент, имитирующий плоскость, и проследить, как именно она взаимодействует с призмой. Он наглядно видит, какие вершины и ребра затрагивает плоскость, как формируется линия пересечения. Это значительно облегчает процесс визуализации и способствует развитию интуитивного понимания геометрии пространства.

Ключевым фактором является не просто использование цифровых инструментов, а их педагогически осмысленное применение.

Постановка проблемных задач: задачи должны быть сформулированы так, чтобы требовать не просто применения формулы, а анализа, исследования, выбора стратегии. Например,

– Дан отрезок длиной 10 см. На плоскости постройте точку C так, чтобы сумма расстояний от C до точек A и B была равна 12 см. Какие виды треугольников ABC могут получиться? Найдите треугольник, у которого площадь будет наибольшей.

– Необходимо построить прямоугольное помещение с максимальной площадью, которое можно разместить внутри окружности радиусом 5 метров, при условии, что одна из сторон помещения должна быть не менее 6 метров.

– Даны две точки A и B и прямая l. Найдите точку C на прямой l такую, чтобы сумма расстояний AC+CB была минимальной.

Сколько существует различных треугольников, вершины которых можно выбрать из шести точек, расположенных в вершинах правильного шестиугольника?

Акцент на рефлексии: после решения задачи необходимо проводить обсуждение: «Какие инструменты помогли?», «Какие были сложности?», «Почему мы выбрали именно этот путь?», «Можно ли было решить задачу иначе?». Это стимулирует осмысление процесса решения.

Сочетание цифровых и традиционных методов: цифровые инструменты должны дополнять, а не полностью заменять традиционные методы. Например, после исследования в GeoGebra, учащиеся могут выполнить аналогичное задание в тетради чтобы закрепить навык.

Формирование «цифровой грамотности»: учащиеся должны уметь не только использовать инструменты, но и критически оценивать информацию, полученную из цифровых источников.

Выводы. Использование инструментов цифровой среды обучения при анализе и решении задач по геометрии открывает новые возможности для целенаправленного формирования критического мышления учащихся. Динамическая геометрия, 3D-моделирование позволяют перевести обучение с уровня механического запоминания на уровень глубокого осмысления, анализа и самостоятельного поиска решений. Применение этих инструментов в сочетании с проблемно-ориентированными задачами и целенаправленной рефлексией способствует развитию у учащихся не только предметных знаний, но и важнейших метапредметных навыков, необходимых для успешной адаптации в современном мире.

Литература:

1. Заведенский, К.Е. Проектные и цифровые технологии в школе: мотивация, познание, компетенции / К.Е. Заведенский, П.Д. Рабинович // Информатика и образование. – 2020. – № 7(316). – С. 6-16

2. Санина, Е.И. Технология формирования рефлексивных умений обучающихся основной школы при решении геометрических задач средствами цифровых инструментов / Е.И. Санина, А.М. Яворская // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 1(110). – С. 53-55

3. Слета, Ю.О. Актуальность использования задач на готовых чертежах при обучении учащихся 7-го класса анализу условия планиметрических задач / Ю.О. Слета // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2021. – № 6(159). – С. 85-90

4. Таранова, М.В. Динамические среды в формировании геометрических понятий / М.В. Таранова, Н.Г. Шило, Е.В. Одинокова // Искусственный интеллект и роботизированные системы в образовании: сборник статей Межрегиональной научно-практической конференции, Новосибирск, 30 ноября 2023 года. – Новосибирск: Новосибирский государственный педагогический университет, 2024. – С. 36-43

5. Турганбаева, Р.Ж. Формирование критического мышления у школьников при решении жизненных задач по геометрии / Р.Ж. Турганбаева, Д.А. Тагаева, Т. Акматова // Бюллетень науки и практики. – 2025. – Т. 11. – № 7. – С. 546-551

Педагогика

УДК 376

кандидат педагогических наук Соколова Ольга Юрьевна
Московский городской педагогический университет (г. Москва)

ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ

Аннотация. Целью статьи «Общие вопросы организации обучения детей с нарушениями зрения» является изучение современной организации образовательного процесса применительно к обучающимся с нарушениями зрения. В статье обосновывается значимость создания комфортных условий для обучающихся с нарушениями зрения в образовательном учреждении при использовании разных образовательных моделей. В статье рассматривается проблема создания оптимальной образовательной среды для детей с нарушениями зрения в образовательных учреждениях. Автором описаны принципы адаптации пространства, включая установку рельефных схем и дублирование текстовых обозначений рельефно-точечным шрифтом. В статье рассматриваются требования к свободному перемещению обучающихся внутри учебного здания и обеспечению доступной навигации. Автор приводит рекомендации по оборудованию зданий средствами, обеспечивающими безопасность обучающихся. Автор изложил нормы тифлогигиенического режима, разработанные врачами-офтальмологами. В статье объяснён порядок разработки адаптированных образовательных программ, соответствующих Федеральному государственному образовательному стандарту. Автор привёл современные образовательные технологии и специальные средства, используемые в обучении детей с нарушениями зрения. Также в статье дан обзор структуры образовательных программ, охватывающих этапы школьного обучения: начальное, основное и старшее звенья школы и дано описание особенностей финансирования и организационной поддержки. В статье подтверждается тезис о том, что условием интеграции лиц с нарушениями зрения является возможность получения ими

полноценного образования в соответствии с ФГОС.
Ключевые слова: тифлопедагогика, лица с нарушениями зрения, коррекционная педагогика, образование, инклюзия, интеграция, социализация.
Annotation. The purpose of the article «Organization of Education for Children with Visual Impairments at the Preschool and School Levels» is to study the modern organization of the educational process as it applies to students with visual impairments. The article substantiates the importance of creating comfortable conditions for students with visual impairments in an educational institution using various educational models. The article examines the problem of creating an optimal educational environment for children with visual impairments in educational institutions. The author describes the principles of adapting the space, including the installation of relief diagrams and duplication of text designations in a raised-dot font. The article examines requirements for the free movement of students within the educational building and ensuring accessible navigation. The author provides recommendations for equipping buildings with means to ensure student safety. The author outlines the standards for the typhlohygienic regimen developed by ophthalmologists. The article explains the procedure for developing adapted educational programs that comply with the Federal State Educational Standard. The author cites modern educational technologies and special means used in the education of children with visual impairments. The article also provides an overview of the structure of educational programs covering the stages of school education: primary, secondary, and high school, and describes the specifics of funding and organizational support. The article confirms the thesis that the prerequisite for the integration of individuals with visual impairments is the opportunity for them to receive a comprehensive education in accordance with the Federal State Educational Standard.
Key words: visual impairment education, individuals with visual impairments, special education, education, inclusion, integration, socialization.

Введение. Проблема качественного образования детей с нарушениями зрения остаётся актуальной и востребованной темой современной педагогики. Сегодня перед системой образования стоят задачи по созданию оптимальных условий для успешной социализации и интеграции таких детей в общество [1, С. 90; 3, С. 14; 4, С. 8]. Несмотря на значительные достижения последних десятилетий, многие дети продолжают сталкиваться с трудностями в освоении учебной программы, обусловленными недостаточной подготовленностью образовательных учреждений и отсутствием должного уровня адаптации учебного процесса. Важно отметить, что нарушения зрения значительно усложняют восприятие окружающего мира, ограничивая познавательную активность и самостоятельности слепых и слабовидящих обучающихся [2]. Поэтому особую значимость приобретает поиск эффективных механизмов, направленных на улучшение образовательной среды, повышение квалификации педагогов и развитие необходимых ресурсов [5, С. 2]. Настоящая статья ставит своей целью раскрыть основные направления образовательного процесса для обучающихся с нарушениями зрения, а также обсудить перспективы дальнейшего улучшения инклюзивной практики в отечественном образовании.

Изложение основного материала статьи. Создание комфортной и эффективной образовательной среды для детей с нарушениями зрения в дошкольных и школьных учреждениях – задача, требующая тщательного подхода и учёта множества нюансов [6, С. 183]. Чтобы обучение было результативным, необходимо сформировать в учебном заведении пространство, которое будет максимально адаптировано к потребностям таких детей [7, С. 320]. Для этого следует обратить внимание на следующие моменты:

– возле входа в здание нужно – установить рельефную схему, которая поможет ребёнку сориентироваться в пространстве;

– все ключевые текстовые обозначения, включая указания на помещения и этажи, должны быть продублированы рельефно-точечным шрифтом;

– необходимо обеспечить свободное передвижение по учреждению: ликвидировать пороги и выступающие элементы, убрать препятствия в коридорах, гарантировать лёгкий доступ к партам и входным группам;

– учебное заведение следует оснастить специальными ориентирами: тактильными панелями с контрастной окраской и рельефом, рельефно-точечной маркировкой, а также звуковыми сигналами. Такие элементы помогут ребёнку находить важные объекты инфраструктуры – ступени, перила лестниц, стены, пол и т.д.;

– зоны, где существует риск возникновения опасных ситуаций (например, лестничные пролёты, участки с зелёными насаждениями или техническими постройками), необходимо оградить. Лестницы должны быть оборудованы перилами с обеих сторон;

– вентили на смесителях с горячей и холодной водой следует сделать отличающимися по форме;

– крайне важно поддерживать высокий уровень безопасности: своевременно информировать детей с нарушениями зрения о любых изменениях в расположении мебели и предметов, а также о строительных или технических работах на территории учреждения, которые могут создать потенциальные угрозы (например, появление ям, временных ограждений или помостов). Кроме того, нужно следить за тем, чтобы предметы возвращались на привычные места, а двери и шкафы были закрыты – это позволит избежать неприятных ситуаций и создаст благоприятную атмосферу для обучения;

– если в учреждении возникают временные препятствия или среда недостаточно адаптирована под нужды детей с нарушениями зрения, необходимо обеспечить им сопровождение;

– в школьной столовой нужно грамотно организовать пространство: чётко разграничить зоны раздачи, приёма пищи и отдыха. Благодаря продуманной маркировке, визуальным указателям и логичному расположению оборудования навигация в столовой будет удобной и интуитивно понятной [9, С. 200].

Чтобы не допустить ухудшения зрения, важно соблюдать тифлогигиенический режим, который разрабатывается на основе рекомендаций врача-офтальмолога. Он предусматривает:

– оптическую коррекцию зрения – применение очков, контактных линз, луп и других средств. Педагог должен следить за тем, чтобы ребёнок использовал очки в соответствии с предписаниями, поддерживал чистоту оптических средств и соблюдал оптимальное расстояние между глазами и объектом;

– регулирование зрительной нагрузки – непрерывная работа на близком расстоянии не должна длиться дольше 5-15 минут, после чего нужен короткий перерыв (3-5 минут) и переключение взгляда с ближнего объекта на дальний.

Расположение ученика в классе определяется с учётом советов офтальмолога (и не всегда это первая парта). Рабочее место должно быть оснащено матовыми поверхностями, а в зоне видимости ребёнка не должно быть ничего, что могло бы отвлекать его внимание. Освещённость рабочего места должна составлять от 500 до 1000 люкс (при отсутствии светобоязни). Для этого можно использовать настольные лампы с диммером, причём свет должен падать слева или сверху.

Обучение детей с нарушениями зрения осуществляется по адаптированным образовательным программам (АОП), которые разработаны в соответствии с Федеральным государственным образовательным стандартом (ФГОС) и Федеральной адаптированной образовательной программой (ФАОП).

Цель современных стандартов обучения – добиться определённых результатов в обучении и воспитании, а также сформировать универсальные учебные действия. Такие действия представляют собой личностные и метапредметные итоги

освоения основной образовательной программы соответствующего уровня.

ФГОС содержит:

– требования к содержанию образовательных программ, которые определяют структуру основной образовательной программы, её объём, а также соотношение обязательной и вариативной частей;

– требования к условиям реализации образовательного процесса, включая кадровое, финансовое и материально-техническое обеспечение.

ФАОП – это комплексный документ, который включает в себя несколько ключевых разделов. В первом, который можно назвать целевым, подробно раскрываются основополагающие идеи. Здесь же обозначены цели и задачи, а также описаны ожидаемые результаты обучения и методы их оценки. Содержательный раздел представляет собой набор учебных программ по разным дисциплинам. Организационный раздел определяет границы и механизмы реализации учебного процесса, указывая на необходимые условия и инструменты.

Адаптированная образовательная программа для детей с нарушениями зрения – это документ, где содержится информация об учебных материалах и программах, предусмотрен учебный план и раскрыто содержание обучения, описание методов контроля учебных достижений учащихся. Заключения и рекомендации психолого-медико-педагогической комиссии (ПМПК), могут стать основанием для корректировки программы в следующем учебном году.

АОП (адаптированная образовательная программа) состоит из трёх основных блоков: образовательного, коррекционного и воспитательного. При создании программы для обучающихся с инвалидностью учитываются положения индивидуальной программы реабилитации и абилитации (ИПРА).

Решение о выборе учебного заведения и образовательной программы принимается семьёй с учётом рекомендаций ПМПК (ЦПМПК). Направить ребёнка на обучение может психолого-педагогический консилиум образовательной организации, медицинские работники, официальные представители ребёнка, которые также могут самостоятельно обратиться в образовательное или медицинское учреждение, а также в социальную службу.

Обучение детей с нарушениями зрения в специализированных школах длится 12 лет. Такие учебные заведения могут находиться в ведении Департамента образования и науки или Департамента труда и социальной защиты населения. Обычно в одном классе обучается 10-12 детей.

Учебный процесс в школе для детей с нарушениями зрения подразделяется на три этапа:

– Начальные классы. На этом этапе формируется личность ребёнка, раскрываются его способности и развивается интерес к учёбе. Проводятся мероприятия, которые способствуют укреплению здоровья, соблюдению гигиены и защите зрения.

– Основная школа (неполная средняя школа). Здесь закладываются основы общеобразовательной и трудовой подготовки.

– Старшая школа. На этом этапе завершается общеобразовательная подготовка и начинается специализированное профессиональное обучение.

Обучение слепых детей осуществляется с опорой на сохранные анализаторы (двигательный, слуховой) с применением различных методов и средств: рельефно-точечной системы Брайля, тифлографических средств.

Дети с нарушениями зрения могут получать общее образование в учебных заведениях, которые реализуют адаптированные основные общеобразовательные программы. В таких учреждениях создаются особые условия для обучения: используются адаптированные учебники, пособия, дидактические материалы и технические средства. Обучающимся помогают ассистенты и тьюторы, проводятся коррекционные занятия, обеспечивается доступ к учебным заведениям. Обучение может быть организовано так же в смешанных группах, отдельных классах. Дети с нарушениями зрения, которые живут и обучаются в интернатах, полностью обеспечиваются государством: им предоставляют питание, одежду, обувь и необходимый инвентарь. Обучающиеся, которые не проживают в образовательном учреждении, имеют право на бесплатное двухразовое питание (или денежную компенсацию вместо него) за счёт федерального, регионального или местного бюджета. Кроме того, им предоставляются специальные учебники и пособия, а также услуги тифлосурдопереводчиков – всё это финансируется из регионального или федерального бюджета.

Рассмотрим некоторые аспекты обучения детей с нарушениями зрения в общеобразовательных учреждениях. При применении наглядных методов обучения необходимо придерживаться определённых принципов: двигаться от простого к сложному, от общего к частному и не перегружать изображения излишними деталями. В обучении слепых и слабовидящих детей используются разнообразные дидактические материалы и технические средства, которые помогают компенсировать недостаток зрительной информации [8, С. 202-203]. Среди наглядных пособий можно выделить такие категории:

– предметы из повседневной жизни и окружающей ребёнка среды, которые хорошо знакомы ему;

– объёмные дидактические материалы, например, муляжи, масштабные макеты, модели и чучела, которые помогают создать наглядное представление об изучаемых объектах.

В образовательном процессе применяются разнообразные учебные материалы, которые можно разделить на несколько категорий:

– Игрушки с обучающим потенциалом. К ним относятся куклы, снабжённые полным комплектом атрибутов – одеждой, посудой, мебелью и домиками. Также популярны игрушки, которые с большой точностью воспроизводят внешний облик представителей животного мира – от зверей до птиц и насекомых.

– Материалы для визуального ознакомления. Они включают в себя широкий спектр печатных изданий – от фотографий и иллюстраций до репродукций, а также видеоматериалы, которые позволяют получить представление о различных объектах и явлениях.

– Средства для структурирования информации. Сюда относятся разнообразные графические и символические материалы – схемы, планы, таблицы и карты. Они способствуют упорядочиванию данных и упрощают их восприятие.

– Рельефные изображения. Они представляют собой предметные и сюжетные картинки, схемы, планы и таблицы, выполненные с применением рельефно-точечной системы или техники барельефа, при которой изображение слегка выступает над поверхностью.

Чтобы развить тактильное восприятие, применяют следующие приёмы:

– показывают реальный объект, а затем его макет (макет также используют, если невозможно продемонстрировать настоящий предмет);

– задействуют рельефные изображения – цветные, а также контрастные силуэтные и контурные, которые подчёркивают ключевые элементы формы и создают контраст с фоном;

– используют методику «незаконченного рисунка»: в рельефном изображении отсутствует какая-то важная часть объекта – обучающемуся необходимо дополнить изображение и назвать предмет.

Для стимуляции зрительного восприятия используют такие средства:

– демонстрация реального объекта с последующим показом его макета;
– плоскостные изображения, которые передают цвет и форму объекта;
– силуэты без внутренних деталей;
– контуры, которые акцентируют внимание на границах объекта;
– «зашумлённые» изображения (по методике А.Р. Лурии) – на контур предмета наносятся дополнительные линии, которые затрудняют его восприятие;
– «наложенные» изображения – контуры нескольких объектов накладываются друг на друга;
– «незаконченный рисунок».

Среди способов представления информации, не зависящих от зрения, можно назвать:
– рельефно-точечную систему Брайля;
– аудиозаписи, в том числе в формате DAISY (Digital Accessible Information System);
– рельефные изображения, созданные с помощью тифлографики (оттиски на специальной полимерной плёнке, рельефообразующей термобумаге, брайлевской бумаге, а также отпечатки на специальной пластичной мастике или плёнке).

Чтобы обеспечить доступ к компьютерной информации без использования зрения, применяют:
– программы экранного доступа (Screen Reader), например, JAWS for Windows от Freedom Scientific, Cobra (ранее – Virgo) от Baum Redec и NVDA (Non Visual Desktop Access) – бесплатную программу для операционных систем Windows;
– программные синтезаторы русской речи, например, Speechcube «Николай», Scan Soft Katerina, Elecgeste TTS, My Mouse, Sakrament;
– читающие устройства, например, Sara CE от Freedom Scientific и аналогичные продукты от Baum Redec;
– брайлевские дисплеи, которые преобразуют текст в рельефно-точечную систему Брайля. Текст отображается в виде рядов из 20, 40 или 80 модулей с использованием восьмиточечной схемы, которая позволяет представить 255 символов. Это особенно важно, поскольку стандартная компьютерная таблица содержит более 200 символов, а шеститочечная схема позволяет отобразить лишь 63 комбинации;
– тифлокомпьютеры – высокотехнологичные устройства без экрана, которые используют речевой выход и брайлевскую строку в качестве интерфейса;
– программы для увеличения изображения на экране, например, MAGic от Freedom Scientific. Они не только увеличивают размер изображения, но и обрабатывают его, выводя в формате, удобном для восприятия.

Видеоувеличители также играют значимую роль в обучении детей с нарушениями зрения. Они бывают трёх видов:
– стационарные – позволяют взаимодействовать с объектами на расстоянии, например, с досками в учебных классах или экранами проекторов;
– настольные – оснащены монитором, камерой и специальным столом с возможностью перемещения, что позволяет удобно размещать и рассматривать различные предметы;
– портативные – отличаются мобильностью благодаря работе от аккумулятора.

При адаптации учебных материалов для слепых и слабовидящих обучающихся используются специальные подходы: в учебниках применяется увеличенный плоскопечатный шрифт, а цветные иллюстрации создаются без мелких деталей, при этом контуры изображений специально выделяются, чтобы их было легче различить.

Выводы. Проведенное исследование позволяет сделать ряд выводов относительно организации образовательного процесса обучающихся с нарушениями зрения:

– Разработка и реализация мер по адаптации архитектурных решений и интерьеров учебных заведений существенно повышают комфорт и эффективность обучения слепых и слабовидящих обучающихся.

– Современные цифровые решения, такие как программы экранного доступа, другие ассистивные технологии обеспечивают равноправное участие обучающихся с нарушениями зрения в образовательном процессе. Есть необходимость в разработке отечественного софта и оборудования.

– Формирование индивидуальных маршрутов обучения, учитывающих индивидуальные потребности и возможности детей, повышает качество усвоения материала и улучшает психологическое самочувствие школьников.

Таким образом, учет потребностей обучающихся с нарушениями зрения, организация универсальной среды и активное привлечение новых технологий способны повысить уровень качества образования и расширить горизонты жизненных перспектив слепых и слабовидящих обучающихся.

Литература:

1. Богданова, Т.Г. Инклюзивное обучение лиц с сенсорными нарушениями: учебник для вузов / Т.Г. Богданова, Н.М. Назарова. – Москва: Юрайт, 2021. – 223 с.

2. Конвенция о правах инвалидов: принята Резолюцией Генеральной Ассамблеи ООН 13 декабря 2006 г. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/disability.shtml (дата обращения: 05.12.2025)

3. Мухортова, Д.Д. Тифлопедагогика, история развития от начала и до нашего времени / Д.Д. Мухортова // Образование и воспитание. – 2016. – № 1(6). – С. 14-16

4. Назарова, Н.М. Специальная педагогика на этапе смены научных парадигм / Н.М. Назарова // Дефектология. – 2021. – № 1. – С. 3-15

5. Назарова, Н.М. Системные риски развития инклюзивного и специального образования в современных условиях / Н.М. Назарова // Специальное образование. – 2012. – № 3. – С. 10-18

6. Никулина, Г.В. Проблемы включения обучающихся с нарушениями зрения в образовательную инклюзию / Г.В. Никулина, И.Н. Никулина // Вестник психофизиологии. – 2018. – № 2. – С. 180-185

7. Солнцева, Л.И. Психология воспитания детей с нарушением зрения / Л.И. Солнцева, В.З. Денискина. – Москва: Налоговый вестник, 2004. – 320 с.

8. Соколова, О.Ю. Выражение внутреннего через внешнее. Искусство в контексте формирования инклюзивной культуры / О.Ю. Соколова, Н.Ш. Тюрина, Е.В. Хорошавина // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 81-1. – С. 202-205

9. Тупоногов, Б.К. Организация коррекционно-педагогического процесса в школе для слепых и слабовидящих детей: методическое пособие для педагогов и руководителей специальных (коррекционных) образовательных учреждений / Б.К. Тупоногов. – Москва: ВЛАДОС, 2011. – 224 с.

УДК 378.2
кандидат педагогических наук, заместитель директора Сошникова Ирина Аркадьевна
МКУ МО пос. Стрельна «Стрельна» (г. Санкт-Петербург);
кандидат педагогических наук, профессор, профессор кафедры физического воспитания и спорта Кутергин Николай Борисович
Белгородский государственный технологический университет имени В.Г. Шухова (г. Белгород);
командир отделения 131 учебного взвода факультета подготовки сотрудников для подразделений по работе с личным составом Половинкина Полина Евгеньевна
Федеральное государственное казённое образовательное учреждение высшего образования
«Санкт-Петербургский университет Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Санкт-Петербург)

АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена комплексному анализу эффективности системы формирования толерантности у будущих сотрудников органов внутренних дел. Исследование проводится в контексте стратегического курса государства на укрепление гражданского единства и гармонизацию межнациональных отношений. Толерантность рассматривается как активная социальная добродетель. Этот качество признается ключевым компонентом профессиональной компетентности современного правоохранителя. Теоретическая основа исследования базируется на детальном анализе научных подходов к понятию толерантности. Эмпирическую базу исследования составил опрос, проведенный среди курсантов Санкт-Петербургского университета МВД России. По его результатам были выявлены определенные пробелы в знании конкретных правовых норм, регламентирующих взаимодействие с гражданами. Несмотря на это, авторы приходит к выводу о существовании в вузе целенаправленной и комплексной системы формирования толерантности. Данная система успешно интегрирует учебные дисциплины гуманитарного цикла с практическими тренингами и воспитательной работой. Таким образом, проделанный анализ позволяет оценить текущее состояние педагогического процесса и наметить пути его дальнейшего совершенствования.
Ключевые слова: толерантность, органы внутренних дел, профессиональная подготовка, гражданское единство, межкультурная коммуникация.
Annotation. The article is devoted to a comprehensive analysis of the effectiveness of the system of tolerance formation among future employees of law enforcement agencies. The research is conducted in the context of the state's strategic course towards strengthening civic unity and harmonizing interethnic relations. Tolerance is seen as an active social virtue. This quality is recognized as a key component of the professional competence of a modern law enforcement officer. The theoretical basis of the research is based on the analysis of scientific approaches to the concept of tolerance. The theoretical basis of the research is based on a detailed analysis of scientific approaches to the concept of tolerance. The empirical basis of the study was a survey conducted among cadets of the St. Petersburg University of the Ministry of Internal Affairs of Russia. According to its results, certain gaps were identified in the knowledge of specific legal norms governing interaction with citizens. Despite this, the authors conclude that there is a purposeful and comprehensive system of tolerance formation at the university. This system successfully integrates the academic disciplines of the humanities cycle with practical trainings and educational work. Thus, the analysis made allows us to assess the current state of the pedagogical process and identify ways to further improve it.
Key words: tolerance, law enforcement agencies, professional training, civic unity, intercultural communication.

Введение. Актуальность формирования толерантной среды в современном российском обществе и, в особенности, в системе правоохранительных органов, обусловлена комплексом факторов стратегического характера. Объявление 2026 года Годом единства народов России [5] – это шаг, продолжающий долгосрочную стратегию государства в сфере национальной политики, основы которой заложены Указом Президента № 1666 от 19.12.2012 г. [13]. Ключевыми причинами для принятия такого решения на высшем государственном уровне стали необходимость сплочения многонационального общества перед новыми вызовами и цель усиления гражданской солидарности. Данная инициатива имеет прочную правовую базу, уходящую корнями в конституционные нормы [10]. Согласно статье 3 (п. 1) Основного закона, именно многонациональный народ РФ является носителем суверенитета и единственным источником власти.

Таким образом, единство не является подавлением различий, но представляет собой сложный симбиоз, в котором многообразие культур, языков и традиций обогащает общую гражданскую нацию, основанную на уважении к правам и достоинству каждой личности. В этом контексте формирование толерантности у сотрудников органов внутренних дел, как одних из ключевых представителей государственной власти, непосредственно взаимодействующих с гражданским обществом во всем его многообразии, приобретает характер неотложной практической задачи. Целью настоящей статьи является комплексный анализ теоретических основ, нормативного закрепления и практического состояния системы формирования толерантности у курсантов ведомственных образовательных организаций на примере Санкт-Петербургского университета МВД России, а также выработка рекомендаций по ее совершенствованию в свете общенациональных приоритетов.

Изложение основного материала статьи. Теоретической и морально-нравственной основой для реализации задач органов внутренних дел Российской Федерации выступает принцип толерантности. В научном дискурсе он понимается не как пассивная терпимость или безразличие, а как активная социальная добродетель и политический принцип, приводящий к мирному сосуществованию индивидов и групп, придерживающихся различных взглядов и практикующих различные образы жизни в одном и том же обществе. Как отмечают исследователи, толерантность основана на уважении к правам человека и проявляется в готовности к диалогу, сотрудничеству и примирению, способствуя замене культуры войны культурой мира [8, С. 74].

Российский ученый М.Б. Хомяков, анализируя границы толерантности, подчеркивает, что ее главная ценность заключается в содействии мирному сосуществованию разных групп, и выделяет прагматические границы, связанные с идеей безопасности и народного единства, а также границы «благотворной» толерантности, обусловленные прогрессивным развитием человека [16, С. 27]. Именно такой, взвешенный и критически осмысленный подход к толерантности позволяет отличить ее от попустительства деструктивным явлениям и делает ее надежным инструментом укрепления общественной гармонии.

Провозглашение 2026 года Годом единства народов России имеет фундаментальное значение для будущего страны, поскольку данный шаг направлен на решение одной из ключевых проблем национальной политики – отсутствия четкой долгосрочной стратегии, способной консолидировать общество вокруг общих ценностей. В условиях глобализации, роста

миграционных процессов и информационной поляризации, ценностный вакуум может заполняться деструктивными идеями, ведущими к социальной розни.

Как справедливо отмечается в Декларации принципов толерантности ЮНЕСКО [6], толерантность является не только моральным долгом, но и политической, и правовой потребностью. Поэтому воспитание толерантности через образовательные и культурные программы, открытый диалог между представителями разных народов и конфессий, а также последовательная реализация конституционных принципов равноправия создают ту самую «гармонию в многообразии», которая делает единство народа не просто лозунгом, а реальной основой для процветания и стабильности Российского государства, обеспечивая его цивилизационную самобытность и суверенное развитие в многополярном мире.

Формирование толерантности у сотрудников органов внутренних дел представляет собой не просто актуальную педагогическую или социальную задачу, но и является ключевым элементом обеспечения профессиональной эффективности и легитимности правоохранительной системы в современном многокультурном обществе. Важность данного личностного качества для представителя власти обусловлена самой сущностью его профессиональной деятельности, которая протекает в условиях непосредственного и интенсивного взаимодействия с социально разнородной средой. Сотрудник полиции ежедневно сталкивается с представителями различных этнических, культурных, религиозных, социальных групп, а также с людьми, имеющими различные физические и ментальные особенности. В этом контексте толерантность, понимаемая как активная гражданская позиция, как готовность к диалогу и уважение человеческого достоинства вне зависимости от различий. Данный подход становится одним из фундаментальных компонентов профессиональной компетентности [7, С. 29].

Как справедливо отмечают исследователи А.М. Валеев и Е.М. Фомин, толерантность служит фактором консолидации гражданского мира и предотвращения несправедливости, выступая своего рода социальным барьером на пути дискриминации и маргинализации отдельных групп населения. Эта функция толерантности имеет первостепенное значение для правоохранительных органов, призванных защищать права и свободы всех граждан без исключения [4, С. 82].

Н.А. Победа акцентирует внимание на том, что в сфере социальной политики толерантность соотносится с идеями плюрализма, свободы слова и прав человека, а на уровне обыденного сознания она означает терпимость по отношению к другим культурам, социальным группам с их чувствами, традициями, верованиями и отказ от насильственных методов в конфликтных ситуациях [9, С. 17].

Восприятие обществом правоохранительной системы в значительной мере зависит от того, насколько ее сотрудники в повседневной работе придерживаются принципов толерантности. Это выражается в уважительном диалоге, отказе от стереотипов и непредвзятости при взаимодействии с населением. Правовой основой такого поведения служит Федеральный закон «О полиции» [11], а именно его статья 7, посвященная принципу беспристрастности. Законодатель предписывает полиции защищать права и свободы человека вне зависимости от его расы, национальности, убеждений или иных качеств. В части 3 статьи 7 содержится прямое указание на необходимость уважения к национальным обычаям, учет культурных особенностей и содействие межконфессиональному согласию. Таким образом, толерантность приобретает для полицейского не добровольный, а нормативно обязательный статус.

В системе этических ориентиров сотрудников ОВД России ключевая роль отводится Кодексу профессиональной этики [13]. Его статья 7 содержит прямое требование к личному составу не допускать и пресекать любые действия, связанные с унижением человеческого достоинства, причинением боли и страданий, применением пыток или иных жестоких и бесчеловечных форм обращения. Толерантность здесь рассматривается в форе активного противодействия любым проявлениям дискриминации и жестокости.

В структуре личности толерантность представляет собой комплексное образование, интегрирующее ценностные установки индивида. Это качество демонстрирует уровень развития социальной рефлексии и коммуникативных навыков, включая способность к бесконфликтному разрешению спорных ситуаций, устойчивость к негативным факторам среды и успешную социальную адаптацию. Ее становление – это результат процессов социализации, воспитательного воздействия и собственных усилий личности [1, С. 45].

Для системы внутренних дел ключевое значение приобретает частный аспект этого качества – коммуникативная толерантность (В.В. Бойко). Под ней подразумевается отношение человека к другим людям, определяющее степень, в которой он способен выдерживать контакт с неудобными или неприятными для него особенностями партнеров по общению (их поведением, чертами характера, эмоциональными проявлениями). Дефицит такой толерантности напрямую ведет к росту конфликтности, эмоциональному истощению и снижению результативности профессиональной деятельности [3, С. 48].

Философы и политологи указывают на необходимость в современных условиях разработать простые и привлекательные принципы педагогики толерантности [15, С. 234], а также предложить эффективные программы по ее формированию у нового поколения. В этом аспекте проблема начинает рассматриваться в педагогике. Хотя на сегодняшний день не разработано фундаментальной концепции воспитания толерантности у военнослужащих, опираясь на накопленный в науке богатый опыт (работы А.Г. Асмолова, Г.А. Солдатовой, Л.А. Шайгеровой, О.Д. Шарова) [14, С. 54], мы можем теоретически обоснованно и практически грамотно подойти к решению проблемы технологического и методического обеспечения этого процесса.

Подготовка курсантов и курсантских коллективов – сложный и многоплановый процесс, обусловленный объективными факторами: научно-техническим и социальным прогрессом, совершенствованием боевой техники и оружия, развитием теории и практики военного дела [2, С. 69].

Развитие толерантности у обучающихся образовательных организаций МВД является важным аспектом подготовки современных правоохранителей, так как способствует формированию профессионалов, способных эффективно работать в мультикультурной среде и поддерживать закон и порядок с учетом прав и свобод всех граждан, независимо от их этнической принадлежности, религии или социального статуса.

Анализ показал, что в Санкт-Петербургском университете МВД России существует система формирования толерантности у обучающихся. Она включает в себя следующие элементы:

1. Теоретическое обучение. Включение в образовательную программу курсов и лекций по культурологии, этническим и религиозным особенностям разных народов, а также основам прав человека и гражданина. Это дает обучающимся базовые знания о культурном многообразии и поможет формированию толерантного мировоззрения.

2. Практические занятия. Организация встреч с представителями разных культурных и религиозных сообществ, участие в мультикультурных мероприятиях, ролевые игры, направленные на развитие умения ставить себя на место другого человека, понимать его взгляды и ощущения.

3. Этическая подготовка. Учебная дисциплина «Профессиональная этика и служебный этикет» преподается по всем специальностям и направлениям подготовки. Она помогает научить курсантов этике общения и профессиональной этике с акцентом на уважение к правам человека и основным свободам, умению справляться с конфликтами на почве неразумения

или предвзятости.

4. Психологическая подготовка. Учебные курсы по психологии коммуникации, обучению навыкам межкультурного общения, понимания и принятия различий. Тренинги по взаимодействию с людьми с ограниченными возможностями здоровья, изучение языка жестов и принципы общения с глухими и слабослышащими.

5. Повышение самосознания. Программы, направленные на формирование критического мышления, саморефлексии и осознания собственных предрассудков и стереотипов. Это помогает курсантам понять, как их собственные взгляды могут влиять на их поведение и отношение к другим.

6. Сотрудничество с общественностью. Участие в общественных проектах, направленных на укрепление межкультурного диалога, может способствовать развитию навыков взаимодействия с представителями различных социальных групп.

Для оценки эффективности существующей системы была разработана анкета из десяти вопросов, пять из которых общие, а пять направлены на понимание и принятие/непринятие курсантами необходимости формирования толерантности у будущего полицейского. Анкетирование проводилась на базе Санкт-Петербургского университета МВД России. В нем приняли участие 96 человек курсанты 1-4 курсов факультета подготовки сотрудников для подразделений по работе с личным составом.

В результате исследования установлено, что подавляющее большинство респондентов (около 90%) знают и корректно определяют понятие «толерантность», а именно как терпимость и уважение к другим культурам, языкам, национальностям, а также как признание равенства людей, несмотря на их индивидуальные различия, включая физические возможности. Аналогичный процент опрошенных, верно, идентифицировал сущность «толерантной среды» как пространства, где поддерживаются уважение, признание и принятие различий.

Практически все курсанты (96%) признали, что толерантность является важным качеством для сотрудника полиции, аргументируя это необходимостью эффективной коммуникации в современном многокультурном обществе и обязанностью уважать культурные особенности граждан. Этот вывод согласуется с нормами Закона «О полиции» и подчеркивает осознание социальной роли правоохранительных органов. Более того, 99% респондентов считают, что толерантная среда необходима в обществе в целом, что свидетельствует о успешном формировании соответствующей ценностной установки в процессе обучения.

Однако эмпирическое исследование выявило и определенные проблемные зоны. В частности, была обнаружена недостаточная осведомленность части курсантов о конкретных нормах закона, непосредственно регламентирующих толерантное поведение. Так, в ходе опроса не все респонденты продемонстрировали знание содержания статьи 7 Федерального закона «О полиции», что указывает на необходимость более глубокой интеграции правовых аспектов толерантности в учебные программы и проведения целенаправленной разъяснительной работы.

Выводы. На основании проведенного исследования можно сказать, что в Санкт-Петербургском университете МВД России сложилась комплексная система формирования толерантности, интегрирующая теоретическое обучение, правовое просвещение и практическую подготовку система формирования толерантности у обучающихся Санкт-Петербургского университета МВД России дает положительный результат. Курсанты понимают значимость и ценность такого качества личности для сотрудника полиции. Предложенная система требует дальнейшего изучения и анализа. Выявленная проблема недостаточного знания части курсантов конкретных правовых норм, регламентирующих их профессиональное поведение требует более глубоко рассмотрения для выработки конкретных рекомендаций.

Литература:

1. Аринова, М.Л. Современный мир и проблема толерантности / М.Л. Аринова // Социально-гуманитарные знания. – 2018. – № 3. – С. 45-52

2. Барабанщиков, А.В. Основы военной психологии и педагогики / А.В. Барабанщиков. – Москва: Воениздат, 1988. – 269 с.

3. Бойко, В.В. Коммуникативная толерантность в структуре личности / В.В. Бойко // Психологические проблемы индивидуальности. – Москва: Наука, 1996. – № 4. – С. 45-52

4. Валеев, А.М. История и сущность понятия толерантности / А.М. Валеев, Е.М. Фомин // Символ науки. – 2016. – № 2. – С. 81-83

5. Государственная национальная политика Российской Федерации: основы и принципы // Maximumtest.ru: образовательный портал. – 2023. – URL: https://maximumtest.ru/uchebnik/11-klass/obshchestvoznaniye/konstitutsionnye-printsipy-osnovy-natsionalnoy-politiki-v-rossiyskoy-federatsii (дата обращения: 22.11.2024)

6. Декларация принципов терпимости: утв. Резолюцией 5.61 Генеральной конференции ЮНЕСКО от 16 ноября 1995 г. – URL: https://www.un.org/ru/documents/decl_conv/conventions/toleranc.shtml (дата обращения: 22.11.2024)

7. Иванищева, О.Н. Толерантный дискурс в современном обществе: учебное пособие / О.Н. Иванищева, И.И. Жданова. – Мурманск: Мурманский государственный технический университет, 2015. – 145 с.

8. Касьянова, Е.И. Новые подходы в исследовании категории «толерантность» / Е.И. Касьянова, Н.И. Виноградова // Гуманитарный вектор. – 2012. – № 3(31). – С. 72-80

9. Победа, Н.А. Толерантность: содержательные смыслы и социологическая интерпретация / Н.А. Победа // Социологические исследования. – 2007. – № 6. – С. 13-21

10. Конституция Российской Федерации: принята всенародным голосованием 12 декабря 1993 года (с учетом поправок). – Москва: Проспект, 2020. – 64 с.

11. «О полиции» Федеральный закон от 7 февраля 2011 г. № 3-ФЗ. – Москва: Омега-Л, 2021. – 54 с.

12. «Об утверждении Кодекса профессиональной этики сотрудника органов внутренних дел Российской Федерации» Приказ МВД России от 26 июня 2020 г. № 460 // Российская газета. – 2020. – № 162. – С. 22-27

13. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года: утв. Указом Президента Российской Федерации от 19 декабря 2012 г. № 1666 (ред. от 15 января 2024 г.). – URL: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_139451/ (дата обращения: 22.11.2024)

14. Солдатова, Г.У. Жить в мире с собой и другими: тренинг толерантности для подростков / Г.У. Солдатова, Л.А. Шайгерова, О.Д. Шарова. – Москва: Генезис, 2001. – 105 с.

15. Тишков, В.А. Очерки теории и политики этничности в России / В.А. Тишков. – Москва: Наука, 1997. – 234 с.

16. Хомяков, М.Б. Границы толерантности в современном обществе / М.Б. Хомяков // Вопросы философии. – 2019. – № 5. – С. 25-35

УДК 378.2
ассистент департамента психологии и дефектологии Стерхова Анастасия Анатольевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень);
старший преподаватель департамента психологии и дефектологии Конакова Марина Сергеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Тюменский государственный университет» (г. Тюмень)

СТРАТЕГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ВУЗЕ: РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена разработке стратегии организации производственной педагогической практики в ВУЗе с учетом требований к подготовке высококвалифицированных кадров. Производственная практика занимает существенную долю образовательной программы подготовки педагогов. В статье определена значимость практико-ориентированного, компетентностного подходов, принципов системности в организации производственной педагогической практики. Подробно изложены этапы прохождения производственной педагогической практики, раскрыты основные задачи и результаты практической подготовки студентов. В качестве методологии исследования был применен SWOT-анализ организации производственной педагогической практики студентов. Благодаря SWOT-анализу удалось определить ключевые сильные и слабые стороны процесса практической деятельности обучающихся. Анализ позволил выявить риски и возможности, влияющие на образовательный процесс. На основании проведенного анализа были сформулированы направления для построения стратегии организации производственной педагогической практики студентов направления Специальное (дефектологическое) образование. Авторы предлагают варианты совершенствования системы организации практики, включающие усиление партнерских взаимоотношений, модернизацию структуры учебного плана, введение системы мониторинга эффективности, повышение роли работодателя. В конце исследования авторы делают вывод о необходимости соблюдения принципов системного подхода, позволяющего минимизировать выявленные риски и усилить влияние сильных сторон для повышения качества профессиональной подготовки студентов.
Ключевые слова: производственная педагогическая практика, компетентностный подход, практико-ориентированный подход, SWOT-анализ, высшее образование, стратегии организации производственной практики, специальное (дефектологическое) образование.
Annotation. He article is devoted to the development of a strategy for the organization of industrial pedagogical internship at the university, taking into account the requirements for the training of highly qualified personnel. Industrial internship occupies a significant part of the educational program for teacher training. The article defines the importance of internship-oriented, competence-based approaches, principles of consistency in the organization of industrial pedagogical internship. The stages of professional pedagogical internship are described in detail, the main tasks and results of internship training of students are revealed. A SWOT analysis of the organization of students' industrial pedagogical internship was used as a research methodology. Thanks to the SWOT analysis, it was possible to identify the key strengths and weaknesses of the students' practical activities. The analysis revealed the risks and opportunities affecting the educational process. Based on the analysis, directions were formulated for building a strategy for organizing industrial pedagogical internship for students in the field of Special (defectological) education. The authors propose options for improving the internship organization system, including strengthening partnerships, modernizing the curriculum structure, introducing an efficiency monitoring system, and increasing the role of the employer. At the end of the study, the authors conclude that it is necessary to adhere to the principles of a systematic approach that minimizes the identified risks and enhances the impact of strengths in order to improve the quality of students' professional training.
Key words: Industrial teaching internship, competency-based approach, a practice-oriented approach, SWOT analysis, higher education. Strategies for organizing industrial internship, special (defectological) education.

Введение. Производственная педагогическая практика в высших учебных заведениях является ключевым элементом образовательной программы. Благодаря прохождению производственной практики студентам доступна интеграция теории в профессиональную деятельность. В быстро меняющихся условиях труда, технологических изменениях с одновременным ростом требований к современным специалистам и параллельным дефицитом педагогических кадров, выработка и улучшение стратегии организации производственной педагогической практики является актуальной. Целью исследования является разработка стратегии организации производственной педагогической практики в высшем учебном заведении с учетом выявленных, посредством применения SWOT-анализа рисков и возможностей.

Изложение основного материала статьи. В современном образовательном пространстве для решения задачи подготовки высококвалифицированных кадров для изменяющегося рынка труда возникает необходимость в эффективной реализации программ высшего образования. Использование компетентностного подхода в программах высшего образования позволяет сфокусировать внимание на развитии не только знаний, умений и навыков, но и на их практическом применении в профессиональной деятельности [5, С. 25]. В работах В.И. Загвязинского раскрываются актуальные вопросы подготовки педагогических кадров, особенно акцентируется внимание на практической деятельности. Он указывает на необходимость постоянного совершенствования и развития системы организации практики в университете, отмечая, что практика становится ключевым звеном в освоении профессиональных компетенций. В.И. Загвязинский в своих трудах описывает важнейшие профессиональные и личностные качества будущих педагогов, овладение которыми происходит при активном включении студента в реальный педагогический и творческий процесс [4, С. 13].

В работе Е.В. Абдуловой, К.М. Щербаковой, О.В. Янцер отмечается, что использование проектно-исследовательской деятельности в практической подготовке педагогических кадров. Авторы определяют, что междисциплинарный подход становится более эффективным [1, С. 205]. В.И. Блинов, Л.Н. Куртеева показывают важность достаточного объема часов производственной (педагогической) практики как важнейшего условия эффективности реализации образовательных программ [3, С. 26]. Т.А. Балашова описывает, что в процессе организации педагогической практики эффективным является практико-ориентированный подход. Автор определяет условия успешной организации практики: реализация различных подходов; разработанность методических рекомендаций опытными преподавателями, правильность отбора образовательных организаций и использование студентами полученных практических навыков на последующих практиках. Постепенное наращивание практического опыта студентов позволяет эффективно осваивать практический опыт [2, С. 180].

Г.В. Швецова, рассматривая исторический путь развития педагогического образования, выделяет, что долгое время проблемой являлось отсутствие или нехватка практики при подготовке педагогов. Она описывает, что качественные улучшения в системе подготовки специалистов педагогических направлений наступили с появлением практики, как одного

из ключевых звеньев в системе подготовки педагогов [7, С. 154].

На основании приведенных исследований становится очевидным, что в условиях постоянно и быстро изменяющейся системы высшего образования при подготовке педагогических кадров появляются новые возможности и не исключено появление рисков, которые могут снизить эффективность реализации образовательных программ. Своевременное выявления рисков и предложение стратегии их преодоления может решить эту проблему.

Программы высшего образования обеспечивают формирование универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций, в соответствии с требованиями Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования (далее ФГОС ВО). В соответствии с ФГОС ВО – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование программа включает 3 блока (Блок 1 – дисциплины (модули); Блок 2 – практика; Блок 3 – государственная итоговая аттестация) [6, С. 4]. Практика занимает существенную долю зачетных единиц объема образовательной программы. В этой связи возникает необходимость в создании эффективной стратегии организации учебной и производственной практик.

В Тюменском государственном университете в соответствии с учебным планом по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование, профиль Логопедия предусмотрены 2 вида учебной и 4 вида производственной практики. Учебная практика предполагает закрепление теоретических знаний при отработке отдельных практических задач, тогда как, производственная практика направлена на приобретение первичного профессионального опыта и отработку профессиональных компетенций логопеда.

Прохождение производственной педагогической практики предусмотрено в дошкольных и общеобразовательных организациях. Целью практики является овладение студентами профессиональными компетенциями, осознание социальной значимости своей будущей профессии, повышение мотивации к выполнению профессиональной деятельности, развитие способности к корректному и адекватному восприятию лиц с ОВЗ, к рациональному выбору и реализации коррекционно-образовательных программ на основе личностно-ориентированного и индивидуально-дифференцированного подходов к лицам с ОВЗ, овладение способностью к осуществлению коррекционно-педагогической деятельности в условиях как специальных (коррекционных), так и общеобразовательных учреждений.

В процессе производственной педагогической практики обучающиеся осваивают диагностическое изучение психоречевого развития детей дошкольного и школьного возраста с ограниченными возможностями здоровья, планирование и организацию логопедического сопровождения с учетом индивидуальных возможностей и потребностей детей, проведение глубокого профессионального анализа собственной логопедической деятельности, выявление барьеров и положительных результатов, самостоятельного корректирования допущенных недочетов, осуществление взаимодействия с родителями (законными представителями), педагогами и другими специалистами, принимающими участие в коррекционно-образовательном процессе.

Производственная педагогическая практика проходит в 3 этапа: ориентировочный, основной и завершающий. Каждый этап включает в себя выполнение группы задач, поставленных для студентов. Выделение этапов и задач прохождения производственной педагогической практики в совокупности нацелено на достижение качественных результатов.

Ориентировочный этап производственной педагогической практики включает в себя выполнение следующих задач: прохождение инструктажа по охране труда и технике безопасности; посещение установочной конференции для уточнения сроков прохождения практики, места прохождения практики (ознакомление с распорядком дня, особенностями рабочего места и др.); ознакомление с целью, задачами, программой прохождения практики, правилами заполнения отчетной документации; ознакомление с датой и правилами проведения итоговой конференции по результатам прохождения практики. Результатами ориентировочного этапа производственной педагогической практики будет являться: овладение правилами поведения, обеспечивающие безопасность пребывания на базе практики; понимание структуры и содержания практической деятельности; понимание установленных требований к заполнению отчетной документации и итоговой аттестации.

Основной этап производственной педагогической практики включает в себя выполнение следующих задач: непосредственное выполнение заданий программы практики на базе образовательной организации под наблюдением руководителя с базы практики (учителя-логопеда); изучение структуры образовательной организации, нормативно-правовой и методической документации коррекционно-образовательной деятельности; изучение контингента детей и специфики логопедической работы в условиях конкретного образовательного учреждения; разработка планов и индивидуальных образовательных маршрутов; проведение диагностики и различного типа логопедических занятий (индивидуальные, фронтальные, групповые); проведение анализа работы логопеда и самоанализ проведенных занятий; разработка рекомендаций для учителей и родителей по обучению и воспитанию детей с ОВЗ; планов просветительской работы; осуществление педагогического наблюдения в режимных моментах за детьми с целью оценки результативности логопедической работы; реализация научно-исследовательской деятельности (проведение педагогического исследования); систематическая фиксация процесса и результатов практической деятельности в отчетной документации.

Результатами основного этапа производственной педагогической практики будет являться: овладение практическими и методическими навыками логопедической работы; овладение навыками заполнения методической и отчетной документации; приобретение опыта взаимодействия с родителями, специалистами и другими участниками коррекционно-образовательного процесса.

Завершающий этап производственной педагогической практики включает в себя: обобщение результатов практической работы; оформление отчетной документации; подготовку к итоговой конференции по практике; презентацию результатов прохождения практики. Результатами завершающего этапа производственной педагогической практики будет являться: овладение навыками систематизации итогов собственной практической деятельности; проведение самоанализа и рефлексия собственной практической деятельности.

В результате проведенного анализа организации производственной педагогической практики построена матрица SWOT-анализ (Табл. 1).

Таблица 1

SWOT-анализ организации производственной педагогической практики студентов направления Специальное (дефектологическое) образование

S (сильные стороны):	**W (слабые стороны):**
– наличие разработанной программы практики в соответствии с ФГОС ВО, подробных методических рекомендаций, направленных на сопровождение обучающихся; – наработанные формы и методы и приемы работы с обучающимися на всех этапах организации практики; – установленные долгосрочные договоры о сотрудничестве с образовательными организациями, предусматривающие работу с детьми и обучающимися разных нозологических групп; – руководители практики являются опытными, высококвалифицированными специалистами в области логопедии; – установленные критерии оценки компетенций обучающихся; – активное участие преподавателя в сопровождении обучающегося; – проведение итоговой аттестации в виде научно-практической конференции с приглашением партнеров – участников практики.	– большое количество одновременно идущих практик, создающих значительную нагрузку на студентов, приводящее к недостаточной эффективности, снижение внимания, возрастанию тревоги и снижению мотивации; – на практику направляются неуспевающие студенты в том числе те, кто не сдал сессию за прошлый семестр, что осложняет их вовлеченность и адаптацию; – студенты имеют разный уровень теоретической подготовки, что влияет на процесс сопровождения их преподавателем, возникает больше трудностей в овладении компетенций; – большое количество студентов и баз практик из расчета на одного руководителя и недостаточное количество ресурса для активного взаимодействия, что уменьшает глубину индивидуального сопровождения обучающихся; – формальное отношение к прохождению практики, основной целью прохождения практики становится не углубленное погружение в практическую деятельность и приобретение профессиональных компетенций, а получение оценки.
O (возможности):	**T (угрозы):**
– расширение партнерских отношений и сотрудничества с ведущими базами практик, соответствующим требованиям условиям и содержанию практики; – сопровождение студентов опытными, практикующими логопедами; – повышенный спрос на высококвалифицированных специалистов в системе обучения и воспитания детей с ограниченными возможностями здоровья; – государственная поддержка инициатив, связанных с подготовкой педагогических кадров; – организация исследовательского взаимодействия по внедрению науки в практику.	– изменения нормативно-правового регулирования, касающегося организации образовательного процесса и прохождения производственной педагогической практики, в частности, в образовательных организациях; – рост популярности альтернативных способов получения практических навыков, включая прохождение практики в частных центрах; – отсутствие гарантированного трудоустройства после завершения практики; – фрагментарность организации междисциплинарного взаимодействия, в связи со сложностью согласования и координации практики в разных ведомственных структурах (медицинских организациях).

На основе результатов SWOT-анализа определены ключевые направления для построения стратегии организации производственной педагогической практики студентов направления Специальное (дефектологическое) образование, предложена стратегия преодоления рисков:

1) усиление партнерских взаимоотношений с помощью заключения долгосрочных договоров о практической подготовке, совместная разработка программ с учетом условий реализации производственной педагогической практики;

2) модернизация структуры учебного плана с возможной реализацией практики последовательно без наложения их друг на друга;

3) введение системы мониторинга эффективности, основанной на многофакторной системе оценивания с учетом удовлетворенности от результатов выполнения заданий студентами, количества трудоустроенных студентов, после прохождения практики;

4) повышение роли работодателя, внедрение разнообразных форм сопровождения студентов и контроля за их деятельностью.

Выводы. Распределение практик в системной последовательности позволит студентам решать задачи производственной педагогической практики, более глубоко погружаться в освоение профессиональных компетенций. Последовательная организация в отличии от одновременного прохождения нескольких практик, позволит избежать формального выполнения заданий студентами, а также улучшить качество профессиональной подготовки педагогов.

В ходе реализации производственной педагогической практики студентов направления Специальное (дефектологическое) образование соблюден ряд важнейших структурных компонентов предложенной стратегии, что позволяет реализовывать практики согласно учебному плану. Однако отдельно выявленные риски требуют пристального внимания и дальнейших действий по их предотвращению. Таким образом, организация производственной педагогической практики обладает рядом сильных и слабых сторон, а также выявлены риски и возможности. Выработка четкой стратегии организации производственной педагогической практики с использованием разнообразных технологий педагогической работы со студентами минимизирует возникновение рисков.

Литература:

1. Абдулова, Е.В. Формирование междисциплинарных компетенций у педагогов в процессе реализации основной профессиональной образовательной программы высшего образования «44.04.01 Педагогическое образование: междисциплинарный подход в естественнонаучном образовании» / Е.В. Абдулова, К.М. Щербакова, О.В. Янцер // Педагогическое образование в России. – 2025. – № 4. – С. 202-209

2. Балашова, Т.А. Современные подходы к организации педагогической практики / Т.А. Балашова // Вестник Санкт-Петербургского государственного университета культуры и искусств. – 2017. – № 2(31). – С. 178-181

3. Блинов, В.И. Подготовка педагогов профессионального образования в вузе: традиции и перспективы / В.И. Блинов, Л.Н. Куртеева // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Проблемы высшего образования. – 2024. – № 1. – С. 23-28

4. Загвязинский, В.И. О ведущих ориентирах подготовки педагогических кадров в университете / В.И. Загвязинский //

Педагогика. – 2016. – № 9. – С. 77-83
5. Зеер, Э.Ф. Психология профессий: учебное пособие для студентов высших учебных заведений / Э.Ф. Зеер. – Москва: Академический проект, 2008. – 336 с.
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование: Приказ Минобрнауки России от 22 февраля 2018 г. № 123. – URL: http://fgosvo.ru/uploadfiles/FGOS%20VO%203++/Bak/440303_B_3_20032018.pdf (дата обращения: 01.11.2025)
7. Швецова, Г.Н. К проблемам организации педагогической практики в университете (на примере советского периода) / Г.Н. Швецова // Проблемы современного образования. – 2021. – № 5. – С. 153-161

УДК 37.02

старший преподаватель кафедры Информатики и информационных технологий Столярова Надежда Борисовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Калужский государственный университет имени К.Э. Циолковского» (г. Калуга)

ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ, ПРАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ

Аннотация. Статья посвящена внедрению геймификации в образование в условиях цифровизации. Автор анализирует проблему низкой мотивации учащихся, выросших в эпоху интерактивных медиа. Рассматривается история термина, эволюция подходов от базовых моделей ЗИД к комплексным фреймворкам. Теоретической основой служат принципы психологии и педагогики, включая теории самодетерминации, потока и оперантного обусловливания. Практическая часть демонстрирует примеры внедрения игровых механик в учебный процесс и методологии их интеграции. Автор критически оценивает риски чрезмерной зависимости от внешних стимулов с возможными негативными последствиями для образовательного процесса. В заключении подчёркиваются перспективы развития геймификации и необходимость комплексного подхода с учётом этических аспектов.

Ключевые слова: геймификация, обучение, мотивация, образовательные технологии, игровые элементы, вовлеченность.

Annotation. The article is devoted to the introduction of gamification in education in the context of digitalization. The author analyzes the problem of low motivation of students who grew up in the era of interactive media. The article examines the history of the term, the evolution of approaches from basic ZID models to complex frameworks. The theoretical basis is based on the principles of psychology and pedagogy, including theories of self-determination, flow, and operant conditioning. The practical part demonstrates examples of the implementation of game mechanics in the educational process and the methodology of their integration. The author critically assesses the risks of excessive dependence on external stimuli with possible negative consequences for the educational process. In conclusion, the prospects for the development of gamification and the need for an integrated approach, considering ethical aspects, are emphasized.

Key words: gamification, learning, motivation, educational technologies, game elements, engagement.

Введение. Современное образование сталкивается с рядом различного рода вызовов, обусловленных как изменением социальных и культурных условий, так и интенсивным развитием цифровых технологий. Одной из ключевых проблем в настоящий момент является снижение мотивации обучающихся, которые выросли в эпоху цифровых медиа и интерактивных развлечений. В этом контексте геймификация, становится перспективным инструментом для увеличения доли вовлеченности студентов и повышения эффективности образовательного процесса.

Термин «геймификация» был введен в начале 2000-х годов британским программистом Ником Пеллингом. Вклад Н. Пеллинга в данный вопрос связан главным образом с практикой и консалтинговым бизнесом. Возможно, именно поэтому термин не получил широкого распространения в научной общественности в то время. Более широкое распространение в различных сферах, включая бизнес, маркетинг и образование, термин «Геймификация» получил в 2008-2011 годах благодаря работам ученых, занимавшихся данной проблемой.

Согласно работам российских и зарубежных исследователей, геймификация в широком смысле подразумевает применение игровых механик, систем вознаграждения и элементов дизайна игр в неигровых контекстах, чтобы привлечь и вовлечь пользователей, а также улучшить их взаимодействие с системой [1; 8; 11]. Одним из наиболее перспективных направлений применения геймификации являются образовательные среды. В условиях ускоряющейся цифровой трансформации, снижения интереса молодежи к традиционным формам обучения и роста требований к практическим навыкам, геймификация предлагает инновационные подходы к организации учебного процесса.

В образовательной среде геймификация направлена на создание условий, в которых обучающиеся воспринимают учебный процесс как увлекательное и мотивирующее занятие, что способствует более глубокому усвоению знаний и развитию навыков.

Цель данной работы – систематизировать теоретические основы геймификации, проанализировать ее эффективность в различных образовательных контекстах, выявить ключевые преимущества и риски, а также предложить рекомендации для педагогической практики. Задачи исследования включают изучение психологических и педагогических аспектов геймификации, обзор современных исследований в данной области, анализ методологических подходов к внедрению игровых элементов в образовательный процесс, а также выявление преимуществ и ограничений данного метода и предложить структурированную методику включения технологии геймификации в учебный процесс.

Изложение основного материала статьи. Геймификация опирается на фундаментальные психологические теории, объясняющие мотивацию и поведение человека. Одной из ключевых является теория самодетерминации (SDT), разработанная Э. Деси и Р. Райаном [9]. Согласно этой теории, мотивация может быть внутренней (основанной на личном интересе и удовлетворении) и внешней (обусловленной внешними стимулами, такими как награды). Геймификация в обучении стремится к балансу обоих типов мотивации, предлагая как внешние стимулы, так и внутренние.

Еще одним важным теоретическим базисом процесса геймификации является теория потока, сформулированная в 1990-х годах М. Чиксентмихайи [2]. Состояние потока характеризуется полной погруженностью в деятельность, когда человек испытывает баланс между сложностью задачи и своими навыками. Игровые элементы, помогают создавать необходимые условия для достижения учащимися состояния потока в процессе обучения.

Также, теория геймификации опирается на поведенческую психологию, в частности на принципы оперантного обуславливания Б.Ф. Скиннера [10]. Согласно этим принципам, положительное и отрицательное подкрепление

(возможность избежать негативных последствий) формируют определенное поведение обучающихся. Однако необходимо учитывать, что чрезмерное акцентирование внешних наград часто подавляет внутреннюю мотивацию.

Кроме этого, в педагогическом контексте геймификация часто рассматривается через призму конструктивистского подхода, согласно которому знания формируются в процессе взаимодействия обучающегося с окружающей средой.

Как уже говорилось, исследования геймификации в сфере образования начали активно проводиться с 2010-х годов. Первые систематизированные принципы геймификации были публично представлены в 2010 году консультантом и дизайнером игры Г. Зикерманном совместно с разработчиком игр К. Каннингемом [12]. Часто модель описанную Зикерманом и Каннингемом, называют «PBL», так как она основана на трех ключевых игровых элементах, которые, по мнению авторов, лежат в основе любой успешной системы геймификации и могут быть легко внедрены в любые неигровые приложения.

Первый элемент модели – это Points (Очки), представляющие собой количественную меру прогресса и достижений. Они служат для предоставления обратной связи, когда пользователь видит результат своих действий, для отслеживания прогресса и для определения статуса.

Второй элемент – Badges (Значки или Награды), являющиеся визуальным представлением достижений.

Третий элемент – Leaderboards (Таблицы лидеров), социальный компонент, который создаёт социальную конкуренцию и сравнение, мотивирует через статус и признание, а также определяет «правила игры» и показывает лучших участников.

Эти принципы геймификации стали «изначальными» по нескольким причинам. Во-первых, их простота: элементы PBL легко понять, объяснить и технически реализовать. Во-вторых, измеримость: очки и таблицы лидеров дают чёткие метрики для бизнеса. В-третьих, визуальная очевидность: пользователь сразу видит «игровую» составляющую. И, наконец, контекст времени: период 2010-2012 годов был эпохой «бума» геймификации, когда компании искали быстрые и дешёвые способы повысить вовлечённость, и модель PBL идеально подходила под этот запрос.

Именно против этой упрощенной модели PBL впоследствии выступали такие исследователи, как Себастьян Детердинг, Ю-Кай Чоу, Джейн Макгонигал и многие другие. Они указывали на ее ключевые недостатки:

- Поверхностность – механика PBL часто добавлялась поверх существующего скучного процесса, не меняя сам опыт.
- Ориентация на внешнюю мотивацию – очки и таблицы лидеров работают на внешних стимулах, которые быстро приедаются и могут вытеснить внутренний интерес.
- Игнорирование контекста и психологии – PBL не учитывает, почему люди играют, и каковы их глубинные потребности (теория самодетерминации Дейси и Райана).

Более детальным и популярным практическим фреймворком стал Octalysis, разработанный экспертом Ю-Каем Чоу [4]. Эта модель выделяет восемь основных «драйверов» или ядерных мотиваций, которые должны лежать в основе дизайна. К ним относятся: смысл и призвание (эпическая цель); развитие и осуществление (внутреннее стремление к мастерству); созидание и обратная связь; владение и обладание; социальное влияние и родственность; недостаток и нетерпение; непредсказуемость и любопытство; избегание.

Ю-Кай Чоу разделяет эти драйверы на позитивные (левая сторона модели, связанная с творчеством и ростом) и негативные (правая, основанная на давлении и зависимости), призывая создавать системы с опорой на первую группу для устойчивого вовлечения.

Классификация типов игроков по типологии Р. Бартла (Richard Bartle) [3], разработанная им для MUD-игр в 1996 году, стала одним из ключевых принципов для понимания аудитории в геймификации. Она делит пользователей на четыре архетипа:

- Достиженцы (ориентированы на очки и статус);
- Исследователи (ищут новое и изучают систему);
- Социализаторы (ценят общение);
- Убийцы/Соперники (стремятся к конкуренции и доминированию).

Бартл утверждал, что упрощенная модель PBL эффективно работает в основном для Достиженцев, в то время как успешная система должна предлагать различные пути мотивации для всех типов.

Себастьян Детердинг предложил другой подход, основанный на внутренней мотивации и психологических потребностях обучаемого (в духе теории самодетерминации Дейси и Райана). В своих работах Детердинг [5; 6; 11] предлагает метод для дизайна «игрового» (gameful) опыта, который основан на трех принципах:

- Playfulness (Игривость, ориентация на свободную игру);
- Experience Design (Дизайн опыта);
- Situatedness (Контекстуальность / Учет ситуации).

Метод Детердинга предлагает проектировать систему вокруг осмысленных действий («атомов»), которые требуют применения навыка и дают понятную обратную связь, создавая тем самым состояние потока.

Для практического внедрения идей геймификации профессор Кевин Вербах [11, С. 439-458] предложил структурированную методологию, известную как «Шесть шагов для внедрения геймификации». Эта модель является практически методическим пособием для дизайнеров приложений и включает в себя следующие этапы:

1. Определение бизнес-цели;
2. Описание целевого поведения;
3. Анализ типов игроков (например, по классификации Бартла);
4. Нанесение на карту активности – проектируются петли вовлечения (engagement loops) и прогрессии (progression stairs);
5. Проверка на наличие факторов развлечения – убедитесь, что система действительно приносит радость пользователям;
6. Выбор и внедрение конкретных игровых инструментов – только теперь выбираются конкретные игровые элементы PBL (виртуальные блага и т.д.).

Таким образом, эволюция принципов геймификации достаточно быстро прошла путь от простого вопроса «Что добавить?» (эпоха PBL) к сложным вопросам «Почему, для кого и как?».

Согласно результатам метаанализа эффективности геймификации в обучении студентов, опубликованным в журнале International Journal of Education in Mathematics, Science and Technology [7], использование геймификации в обучении в 70% случаев положительно влияет на вовлечённость студентов и их академические результаты. Однако эффективность зависит от ряда факторов, включая возраст обучающихся, предметную область и качество разработки геймифицированной системы.

Опыт практической деятельности говорит о том, что геймификация особенно эффективна в контексте цифрового обучения. Например, такие платформы, как Duolingo и Khan Academy, используют игровые элементы (уровни, награды, ежедневные задания), чтобы поддерживать интерес пользователей. По данным Duolingo, пользователи, активно участвующие в геймифицированных активностях, занимаются на 34% регулярнее, чем те, кто игнорирует игровые элементы.

Продукт Classcraft предназначен для школ и позволяет учителям создавать игровую среду, в которой ученики получают роли (воин, маг, целитель) и работают в командах для выполнения учебных заданий. Исследования показывают, что Classcraft увеличивает вовлеченность учеников на 25-30%.

Платформа Kahoot!, разработанная для создания интерактивных викторин позволяет проводить соревнования между учениками в реальном времени. Kahoot! особенно популярен в школах благодаря простоте использования и возможности адаптации под разные предметы.

В университетах геймификация часто применяется для обучения навыкам критического мышления и решения задач. Например, в рамках дисциплины «Технологии обработки информации» студенты проходили симуляцию реальных производственных задач, где их решения влияли на функционирование реальных устройств и систем. При оценке их работы использовались элементы геймификации. В результате уровень вовлеченности в курс вырос на 25%, средний бал повысился на 13,2%, а активность на курсе выросла почти в 2,5 раза.

Однако не все исследователи однозначно положительно оценивают результаты геймификации обучения. Несмотря на популярность технологии, в научном сообществе существует критика данного подхода. Зарубежные исследователи, в частности Ян Богост [11, С. 65-80], характеризуют поверхностную геймификацию как «exploitationware», указывая на её манипулятивный характер. С. Николсон [8, С. 1-20] предупреждает об опасности подмены внутренней мотивации внешней, что в долгосрочной перспективе может привести к снижению интереса к предмету после прекращения игрового стимулирования.

В отечественной педагогике опасения связаны с риском смещения фокуса с содержания обучения на форму. Исследования А.В. Маркеевой [1] показывают, что соревновательные элементы (рейтинги, таймеры) могут вызывать фрустрацию и повышенную тревожность у определенной категории обучающихся, снижая их академическую эффективность. Таким образом, слепое копирование игровых механик без учета психолого-педагогических особенностей аудитории может привести к формализации знаний и инфантилизации образовательного процесса.

Таким образом подводя итог рассмотренным исследованиям, можно выделить основные преимущества геймификации в образовательном процессе: повышение мотивации, увеличение вовлеченности, персонализация обучения, развитие необходимых навыков.

Тем не менее, необходимо указать и существующие ограничения, которые необходимо учитывать при внедрении технологий геймификации в учебный процесс: риск поверхностного подхода к обучению, высокие затраты на разработку, не универсальность подхода, эффект привыкания. Вследствие этого может быть потерян первоначальный смысл геймификации обучения.

Завершая анализ исследований в области геймификации, можно утверждать, что проектирование геймифицированных образовательных систем требует системного подхода. Разработанные в ходе исследования рекомендации помогут эффективно интегрировать геймификацию в учебный процесс и обеспечить её соответствие образовательным целям.

Определим ключевые этапы методологии внедрения геймификации в образовательный процесс:

1. Определение целей обучения. Игровые элементы должны быть тесно связаны с образовательными целями. Например, если цель состоит в развитии навыков решения задач, можно использовать квесты или головоломки.

2. Анализ целевой аудитории. Возраст, интересы и уровень подготовки учащихся играют решающую роль в выборе игровых механик.

3. Выбор игровых механик. Среди наиболее распространённых механик можно выделить следующие: баллы (очки), уровни, значки, таблицы лидеров, квесты.

4. Интеграция с образовательной платформой. Современные технологии позволяют интегрировать геймификацию в системы управления обучением (LMS), такие как Moodle или Blackboard.

5. Оценка эффективности. Внедрение геймификации требует постоянного мониторинга и анализа. Такие показатели, как уровень вовлечённости, время, затраченное на выполнение заданий, и академические результаты, позволяют оценить влияние игровых элементов на процесс обучения.

При выборе игровых механик для внедрения в университетское образование необходимо руководствоваться принципом минимальной достаточности – т.е. использовать только те инструменты, которые непосредственно способствуют достижению образовательных целей. Избыток игровых элементов приведёт к когнитивной перегрузке и отвлечению от содержания обучения.

Среди рекомендуемых игровых механик можно отметить:

– Система баллов и опыта. Это позволит более гибко оценивать различные виды активности. Важно, чтобы система была прозрачной и понятной студентам.

– Уровни и прогрессия. Разбивка курса на уровни или этапы с указанными критериями перехода создает ощущение прогресса и достижений.

– Достижения и значки. Значки эффективны для поощрения за конкретные действия или качества: «Первый ответ на форуме», «Безупречная посещаемость», «Наставник», «Исследователь». В системе LMS Moodle уже предусмотрена система значков. Которую можно настроить и использовать в процессе обучения, отмечая определенные достижения студентов.

– Квесты и миссии. Оформление учебных заданий в виде квестов с сюжетной линией повышает интерес к ним и создает контекст для практического применения знаний.

– Таблицы лидеров. Рейтинги требуют осторожного применения. Рекомендуется использовать анонимные рейтинги, когда студент видит свою позицию, но не имена других участников. Также можно использовать командные рейтинги – соревнование между группами, и рейтинги по отдельным достижениям.

– Обратная связь и индикаторы выполнения. Визуализация прогресса и мгновенная обратная связь по результатам заданий поддерживают мотивацию и позволяют учащимся корректировать свои действия. В Moodle также есть модуль, позволяющий отслеживать свой прогресс обучающегося.

Выводы. Как показало исследование, геймификация представляет собой мощный инструмент для трансформации образовательного процесса, позволяющий повысить мотивацию, вовлеченность и эффективность обучения. Теоретические основы геймификации, подтверждают ее потенциал для создания условий, в которых обучающиеся будут воспринимать учебу как увлекательное и значимое занятие. Практические примеры, демонстрируют успешность применения игровых элементов в различных образовательных контекстах.

Использование искусственного интеллекта позволяет создавать адаптивные игровые системы, которые смогут автоматически подстраиваться под уровень знаний и предпочтения каждого ученика. Кроме того, развитие мобильных технологий способствует распространению геймификации за пределы учебных кабинетов.

Эффективность внедрения технологий геймификации зависит от качества проектирования, учета особенностей аудитории и предметной области, а также от способности избежать таких рисков, как поверхностный подход к обучению и перегрузка игровыми элементами. Перспективы развития геймификации связаны с цифровизацией образования,

интеграцией новых технологий, таких как искусственный интеллект и виртуальная реальность, а также с решением этических и вопросов, связанных с конфиденциальностью данных.

Литература:

1. Маркеева, А.В. Геймификация как инструмент управления персоналом современной организации / А.В. Маркеева // Российское предпринимательство. – 2015. – Т. 16. – № 12. – С. 1923-1936
2. Чиксентмихайи, М. Поток. Психология оптимального переживания / М. Чиксентмихайи; пер. Е. Перовой. – Москва: Альпина нон-фикшн, 2023. – 461 с.
3. Bartle, R. Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs / R. Bartle // Journal of MUD Research. – 1996. – Vol. 1. – № 19. – P. 25-35. – URL: http://www.mud.co.uk/richard/hcds.htm (дата обращения: 12.12.2025)
4. Chou, Yu-kai. Actionable Gamification: Beyond Points, Badges and Leaderboards / Yu-kai Chou. – Birmingham: Packt Publishing Ltd, 2019. – 500 p.
5. Deterding, S. From game design elements to gamefulness: Defining gamification / S. Deterding, D. Dixon, R. Khaled, L. Nacke; ed. A. Lugmayr // Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments. – New York: ACM, 2011. – P. 9-15. – URL: https://doi.org/10.1145/2181037.2181040 (дата обращения: 05.12.2025)
6. Deterding, S. The Lens of Intrinsic Skill Atoms: A Method for Gameful Design / S. Deterding // Human-Computer Interaction. – 2015. – Vol. 30. – № 3-4. – P. 294-335. – URL: https://doi.org/10.1080/07370024.2014.993471 (дата обращения: 05.12.2025)
7. Diaz, A.F. A meta-analysis on the effectiveness of gamification on student learning achievement / A.F. Diaz, H. Estoque-Loñez // International Journal of Education in Mathematics, Science, and Technology (IJEMST). – 2024. – Vol. 12. – № 5. – P. 1236-1253. – URL: https://doi.org/10.46328/ijemst.4185 (дата обращения: 10.12.2025)
8. Gamification in Education and Business / под ред. T. Reiners, L. Wood. – Cham: Springer, 2014. – 710 p.
9. Ryan, R.M. Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness / R.M. Ryan, E.L. Deci. – New York: Guilford Publications, 2018. – 756 p.
10. Skinner, B.F. The Behavior of Organisms: An Experimental Analysis / B.F. Skinner. – New York: Appleton-Century-Crofts, 1938. – 457 p.
11. The Gameful World: Approaches, Issues, Applications / S. Deterdinged [et al.]; ed. S.P. Walz, S. Deterding. – Cambridge: MIT Press, 2015. – 688 p.
12. Zichermann, G. Gamification by Design: Implementing Game Mechanics in Web and Mobile Apps / G. Zichermann, C. Cunningham. – Sebastopol: O'Reilly Media, Inc., 2011. – 208 p.

Педагогика

УДК 376.1

доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и цифровизации Сурхаев Магомед Абдулаевич
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин Гаджиметова Гуланбиге Алиметовна
ЧОО ВО «Институт мировой экономики» (г. Дербент);
старший преподаватель кафедры гуманитарных и естественно-научных дисциплин Казимова Рая Вагидовна
ЧОО ВО «Институт мировой экономики» (г. Дербент)

ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Авторами статьи исследуются наиболее значимые, по их мнению, теоретические аспекты, связанные с эффективным использованием искусственного интеллекта (ИИ) в сфере образования. Изучение этих аспектов осуществляется на примере образовательной практики современных вузов, действующих на территории Российской Федерации. В первую очередь раскрывается суть терминa «искусственный интеллект», демонстрируются особенности его структуры. На основании их исследования делается промежуточный вывод о функциях, которые ИИ может выполнять в современной организации, реализующей образовательную деятельность в соответствии с программами бакалавриата, специалитета, магистратуры, подготовки кадров высшей квалификации. Далее говорится о преимуществах, которые могут быть реализованы в результате интеграции интеллектуальных технологий в практику вузовского образования. Рассматриваются также связанные с ними негативные факторы. Предлагаются пути минимизации их влияния.

Ключевые слова: искусственный интеллект, искусственный интеллект в образовании, вузовское образование, вызовы цифровизации для системы образования, рациональное использование цифровых технологий в педагогическом процессе.

Annotation. The authors of the article explore the most significant, in their opinion, theoretical aspects related to the effective use of artificial intelligence (AI) in the field of education. The study of these aspects is based on the example of the educational practice of modern universities operating in the Russian Federation. First of all, the essence of the term «artificial intelligence» is revealed, and the features of its structure are demonstrated. Based on their research, an intermediate conclusion is drawn about the functions that AI can perform in a modern organization that implements educational activities in accordance with bachelor's, specialist, master's degree and postgraduate programs. The following points out the advantages that can be realized as a result of the integration of intelligent technologies into the practice of higher education. The negative factors associated with them are also considered. Ways to minimize their impact are proposed.

Key words: artificial intelligence, artificial intelligence in education, university education, challenges of digitalization for the education system, rational use of digital technologies in the pedagogical process.

Введение. Современный этап развития России и мира связан с развёртыванием четвёртой промышленной революции. Это, в свою очередь, предполагает качественно новый подход к производству. Основу данного подхода составляет широкое использование информационных технологий в большинстве отраслей деятельности (Д.П. Унгер, О.Е. Каленов [7]). Соответственно, на данный момент ведущим направлением научно-технического прогресса является цифровизация. Говоря же о данном процессе, многие исследователи (С. Даггэн [2], Н.А. Коровникова [3], Г.Ю. Полысалов [4], М.Н. Харабаджах [8]) в качестве передовой технологии упоминают искусственный интеллект (ИИ).

Представляется при этом совершенно естественным, что институт образования также оказывается вовлечённым в соответствующий процесс. В нём наблюдаются кардинальные перемены, особенно хорошо заметные в высшей школе. Суть их сводится к установлению в вузах цифровой среды. В качестве базиса, обеспечивающего её функционирование, выступают цифровые технологии и, в частности, уже упоминавшийся ИИ.

Существующие теоретические и эмпирические исследования (О.Н. Анюшенкова [1], А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая [5], А.П. Углова [6], С. Юе [9]) позволяют констатировать факт существования противоречия. С одной стороны организации, реализующие программы ВО, в большинстве своём успешно справляются с интеграцией в процессы цифровизации. С другой – многие аспекты соответствующего процесса требуют научного осмысления. Главным объектом соответствующих исследований должны стать преимущества и риски, связанные с дальнейшим внедрением ИИ в систему высшего образования. Их рассмотрению посвящена наша статья.

Изложение основного материала статьи. Сегодня в различных отраслях науки и практики (О.Н. Анюшенкова [1], Н.А. Коровникова [3], С. Юе [9]) термин «искусственный интеллект» (ИИ) обычно трактуют как свойство машин и программ осуществлять творческую деятельность, которую в предыдущие десятилетия считали исключительной прерогативой человека. Подобной сущностной характеристикой, считает коллектив авторов, возглавляемый А.Ю. Уваровым [5], обусловлена возможность выполнения ИИ в условиях современного вуза следующих функций:

– определении сущности конкретных актов профессиональной и иной деятельности человека;

– опознавание объектов, которые могут быть восприняты с помощью зрительных и/или акустических анализаторов;

– формулировка и помощь студентам в решении учебных задач, максимально приближенных к реальным условиям исполнения ими профессиональных обязанностей в ближайшем будущем;

– поиск, обработка и рациональное использование информации, представленной в различных форматах.

Эффективному выполнению этих функций способствует структура ИИ. Г.Ю. Полысалов [4] характеризует её как состоящую из шести взаимосвязанных элементов (Рис. 1).

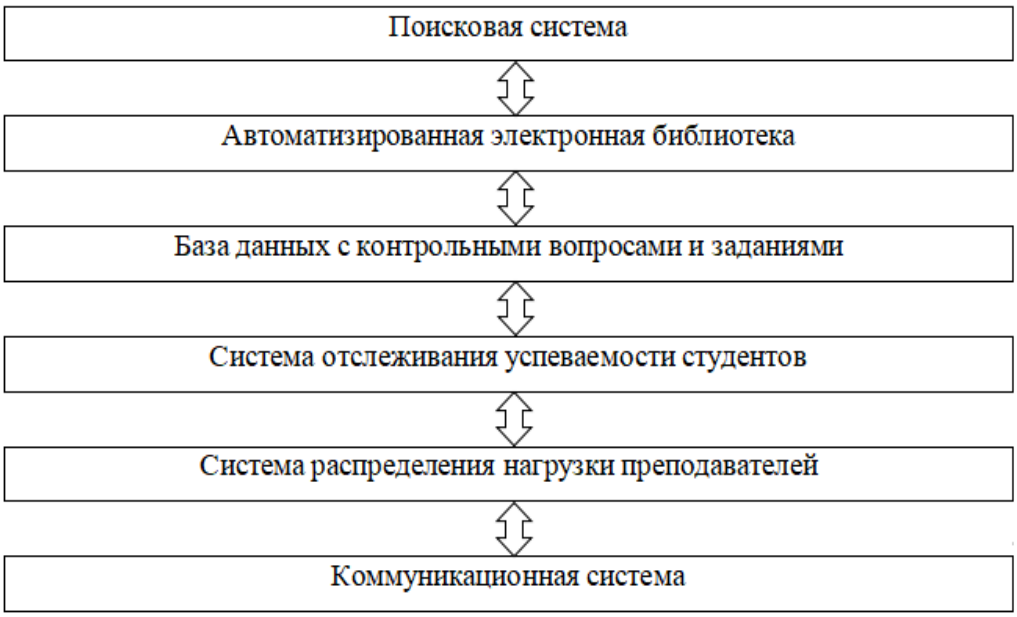


Рисунок 1. Компоненты структуры ИИ, обеспечивающее выполнение им определённых функций в системе высшего образования

Теперь следует перейти к анализу тех преимуществ и рисков, которые с собой несёт расширение использования в условиях современного вуза образовательных технологий, функционирующих на базе ИИ. Авторам представляется, что начать следует с анализа положительных сторон их использования.

Так, в работе Н.А. Коровниковой [3] отмечается, что ИИ позволяет широко реализовывать модель адаптивного обучения. В данном случае, добавляет А.П. Углова [6], применимы прикладное программное обучение и мультиагентный подход к решению задач. Бесспорные преимущества адаптивного обучения, реализуемого при широком использовании этих технологий, заключаются, по мнению современных учёных (С. Даггэн [2], Г.Ю. Полысалов [4], М.Н. Харабаджах [8]), в расширении возможностей для своевременного контроля успеваемости, а также определения желаемого порядка демонстрации материала в соответствии с интересами и потребностями участников образовательного процесса.

К адаптивному обучению близко персонализированное. Данная модель, как следует из её названия, нацелена на подчёркивание индивидуализации учебного процесса под конкретных обучающихся. Соответственно, их цели, запросы, желания выходят на первый план. В работах ряда педагогов (О.Н. Анюшенкова [1], А.П. Углова [6], М.Н. Харабаджах [8], С. Юе [9]) демонстрируется, что к настоящему моменту персонализация обучения уже успела продемонстрировать свою действенность. Она способствует вовлечению и активному взаимодействию всех участников образовательных отношений в учебно-воспитательный процесс. Тем самым, указывают А.Ю. Уваров с соавторами [5], существенно повышается результативность большинства реализуемых форм и видов деятельности. Сегодня персонализированное обучение представляется принципиально реализуемым во многом благодаря возможностям трёх интеллектуальных систем (Табл. 1).

Таблица 1

Системы ИИ, обеспечивающие эффективную персонализацию обучения в современном вузе

Наименование	Роль по ходу реализации персонализированного обучения
Персонализированные рекомендации	ИИ предлагаются именно те учебные, научные и методические материалы, которые помогут каждому студенту закрыть пробелы в формируемой системе компетенций.
Адаптивные алгоритмы	Предлагаемые студенту упражнения и задания становятся сложнее или проще в зависимости от его успехов.
Оптимальная последовательность	ИИ определяет, в каком порядке конкретному учащемуся лучше осваивать темы (блоки, модули).

Исследователи (С. Даггэн [2], Н.А. Коровникова [3], А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая [5]) выделяют и другие преимущества искусственного интеллекта при планировании и реализации учебно-воспитательной деятельности в условиях современного вуза (Табл. 2).

Таблица 2

Возможности ИИ при обучении и воспитании студентов современного вуза

Преимущества	Свойства интеллектуальных систем, обеспечивающие их реализацию
Повышение эффективности процесса развития эмоционального интеллекта учащихся	Обеспечивается за счёт стремительного ознакомления с опытом отечественных и зарубежных коллег, связанным с распознанием собственных эмоций, управлением ими, а также восприятием эмоций окружающих, эффективного взаимодействия с людьми.
Возрастание эффективности деятельности преподавателей	Педагогические работники значительно расширяют собственный инструментарий за счёт совершенствования средств визуализации данных и применения цифровых учебных материалов на базе ИИ. У них также появляется возможность для снижения доли рутинной работы.
Улучшение системы планирования и управления образовательными ресурсами	Расширение возможностей для создания в автоматическом или полуавтоматическом режиме согласованных образовательных программ на разных уровнях – от вузовского до международного.
Углубление междисциплинарной интеграции	Широкий функционал платформ гибридной интеграции, каждая из которых представляет собой по сути совокупности программных продуктов, позволяющих пользователям создавать, защищать и распоряжаться интеграционными потоками, соединяющими сервисы и хранилища данных, относящихся к различным предметным областям.
Дополнительные возможности для проведения актуальных научных исследований и более тщательного освоения цифровых образовательных ресурсов	Высвобождение временного ресурса для всех участников образовательных отношений за счёт автоматизации процесса выполнения шаблонных действий.
Увеличение степени безопасности использования цифровых технологий в образовательных целях	Реализация концепции передачи данных между устройствами, исключающей обязательное участие человека.
Повышение наглядности учебной и методической информации	Возможность преобразования статичных изображений в движущиеся.
Взаимное оценивание всеми субъектами образовательных отношений учебно-методических материалов, собственной готовности к знакомству ними, а также соответствия применяемых ресурсов требованиям внутренней и внешней среды	Автоматизированная аналитическая деятельность интеллектуальных систем с возможностью прогнозирования.

Приобщение системы высшего образования к стремительно развивающемуся искусственному интеллекту, конечно, несёт с собой и ряд угроз для эффективного выстраивания образовательного процесса и сохранения благополучия всех его участников. Н.А. Коровникова [3] говорит о том, что наибольшее число опасений вызывают семь факторов риска (Рис. 2).

Безусловно, выработка рекомендаций, позволяющих свести к минимуму действие негативных факторов, показанных на Рисунке 2, требует дальнейшего накопления и систематизации опыта использования ИИ в сфере образования, в т.ч. вузовского. В свою очередь, его использование для решения соответствующих задач подразумевает углубление сотрудничества между исследователями и практикующими педагогами, а равно тех и других с представителями органов управления образованием, потенциальными работодателями и иными заинтересованными лицами.

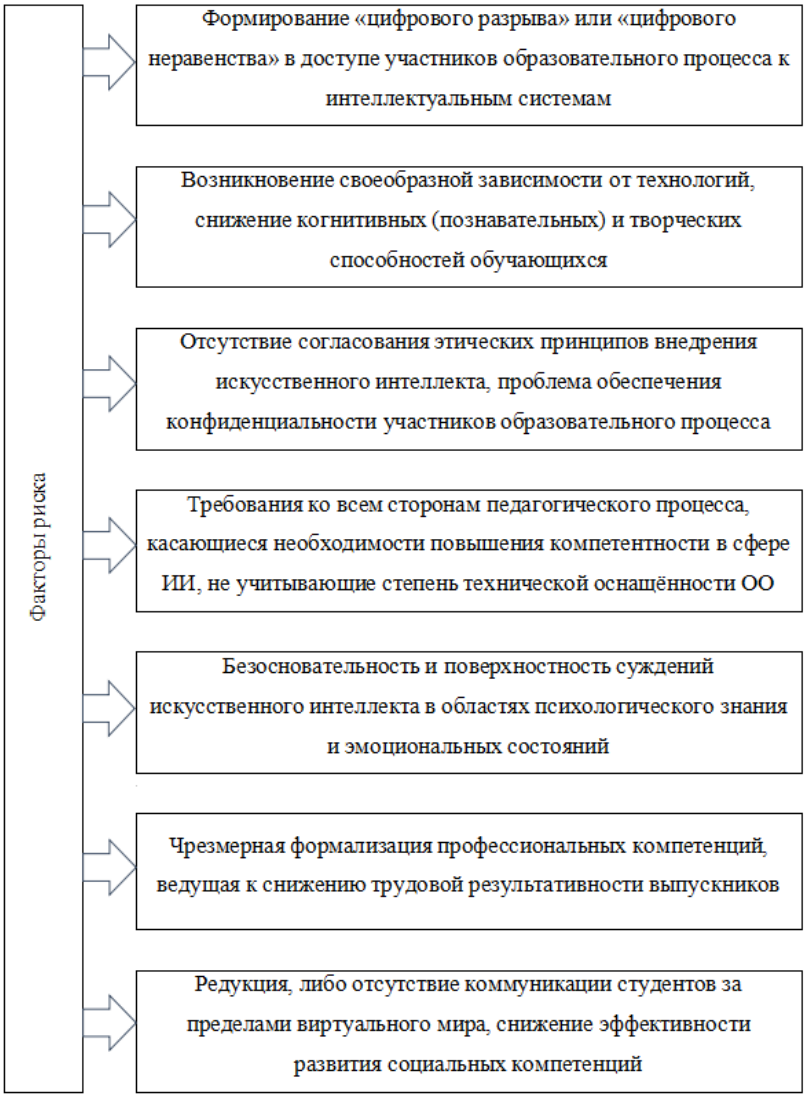


Рисунок 2. Факторы риска, связанные с широкой интеграцией искусственного интеллекта в современную систему высшего образования

Однако уже сегодня авторы сочинений на соответствующую тематику (С. Даггэн [2], Н.А. Коровникова [3], Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая [5]) предлагают пути снижения действия соответствующих негативных тенденций.

Например, Н.А. Коровникова [3], подчёркивает, что ликвидация последствий действия негативных факторов, сопряжённых с широким внедрением ИИ, подразумевает учёт факта взаимообусловленности положительных сторон и рисков, которые влечёт за собой широкое использование соответствующих технологий в условиях цифровой образовательной среды современного вуза. По её мнению, системы искусственного интеллекта, конечно, могут и должны использоваться для реализации рассмотренных выше возможностей [3]. Однако, исследователю и практику, занимающимся соответствующими вопросами, сосредотачиваться исключительно на них не следует. В противном случае, считает данный автор, действие упомянутых выше негативных аспектов использования ИИ лишь усилится. Следует продумать возможности, имеющиеся в пространстве конкретной организации ВО, для использования искусственного интеллекта при решении четырёх задач [3]. Рассмотрим их подробнее.

Прежде всего, следует упомянуть о необходимости широкого применения образовательных технологий, базарующихся на возможностях ИИ, для установления соответствия между ожиданиями студентов с одной стороны, их действительными возможностями – с другой. Достигается это путём определения резервов для достижения персональных образовательных целей, что, в свою очередь, возможно путём подключения к педагогическому процессу упоминаемого А.Ю. Уваровым с соавторами [5] виртуального консультанта-эксперта. Базируясь на возможностях ИИ, он может выполнять систематический анализ данных каждого обучающегося и предоставлять ему индивидуальные рекомендации по освоению тех или иных дисциплин (тем, блоков, модулей), либо коррекции имеющихся ожиданий относительно трудоустройства на рынке труда. Всё это ведёт к преодолению преграды между желаниями и реализуемыми стремлениями учащихся.

Следующая перспективная сфера применения ИИ, о которой необходимо рассказать в данной связи, – оптимизация учебных и методических материалов. Она может производиться на основе поступающей обратной связи практически в режиме реального времени. При этом интеллектуальные технологии выполняют анализ успеваемости конкретных учащихся и определяют степень усвоения ими отдельных частей целостного материала. Таким образом у студентов формируется система представлений о наиболее проблемных местах формируемого компетентностного портрета, требующих повышенного внимания как со стороны самих будущих профессионалов, так и педагогических работников.

Важным является использование возможностей ИИ для персонализации не только содержательной стороны обучения, но также реализуемых техник и форм. В этом плане мы склонны согласиться с Г.Ю. Полысаловым [4], утверждающим что возможности искусственного интеллекта в данном случае позволяют осуществлять рациональное деление аудитории на микрогруппы в соответствии со спецификой интересов, способностей и преобладающей мотивации отдельных учащихся.

Перспективными также представляются совершенствование и корректировка формата работы вуза в зависимости от разных категорий обучающихся. Действительно, по свидетельству ряда исследователей и практиков (С. Даггэн [2], А.П. Углова [6], М.Н. Харабаджах [8], С. Юе [9]), в число абитуриентов сегодня могут входить молодые люди, характеризующиеся кардинально различающимися уровнями обученности.

Системы же искусственного интеллекта уже сегодня продемонстрировали способность к обнаружению недостающих знаний у обучающихся, а значит и их корректировке. Осуществляется она через определение и проработку пропущенного материала для полного освоения дисциплины.

Следует сказать также о внедрении экспериментального обучения, и организации учебного процесса на основе полученного опыта. При реализации соответствующих методик обучающимся предоставляется возможность для широкой реализации самостоятельной деятельности. В процессе такой деятельности у них происходит формирование навыков поиска и практического применения знаний. Соответствующие результаты, полагает О.Н. Анюшенкова [1], могут быть достигнуты в том числе путём широкого использования таких интеллектуальных технологий, как виртуальная и дополненная реальность.

Выводы. Завершая изучение основных теоретических аспектов применения ИИ в сфере образования, отметим, что соответствующую категорию можно определить как свойство аппаратного и программного обеспечения, сетевых сервисов, позволяющее им реализовывать те сегменты мыслительной деятельности, которые прежде считались принципиально осуществимыми лишь человеческим мозгом. Подобной сущностной характеристикой обусловлена возможность выполнения искусственным интеллектом ряда рассмотренных в тексте статьи функций в условиях современного вуза.

Обладая соответствующим функционалом, искусственный интеллект делает возможной широкую реализацию моделей адаптивного и персонализированного обучения. Результаты анализа научно-методической литературы, а также собственного профессионально-педагогического опыта авторов позволяют говорить и о других преимуществах ИИ при планировании и реализации учебно-воспитательной деятельности в условиях современного вуза.

Полноценное практическое воплощение таких преимуществ неизбежно будет сопряжено с серьёзными изменениями как в методологии и инструментальной базе учебно-воспитательного процесса, так и в его содержании. Столь значительные метаморфозы не могут не быть сопряжены с вызовами, требующими оперативного ответа. Такой ответ, в свою очередь, может быть дан в том числе путём реализации ряда дидактических возможностей, присущих самому ИИ по ходу реализации различных аспектов педагогической деятельности.

Литература:

1. Анюшенкова, О.Н. Правовые аспекты использования искусственного интеллекта в образовании / О.Н. Анюшенкова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2. – С. 25-27

2. Даггэн, С. Искусственный интеллект в образовании: изменение темпов обучения: аналитическая записка ИИТО ЮНЕСКО / С. Даггэн. – Москва: Институт ЮНЕСКО по информационным технологиям в образовании, 2020. – 44 с.

3. Коровникова, Н.А. Искусственный интеллект в современном образовательном пространстве: проблемы и перспективы / Н.А. Коровникова // Социальные новации и социальные науки. – 2021. – № 2(4). – С. 98-113

4. Полысалов, Г.Ю. Искусственный интеллект в образовании / Г.Ю. Полысалов // Студенческий научный форум 2022: материалы XII Международной студенческой научной конференции. – 2020. – С. 38-40

5. Трудности и перспективы цифровой трансформации образования / А.Ю. Уваров, Э. Гейбл, И.В. Дворецкая. – Москва: Изд-во Высшей школы экономики, 2019. – 342 с.

6. Углова, А.П. Цифровые образовательные ресурсы в системе современного образования / А.П. Углова // International Journal of Humanities and Natural Sciences. – 2024. – № 97. – С. 218-221

7. Унгер, Д.П. Отечественный и зарубежный опыт внедрения цифровых технологий в бизнес-организациях / Д.П. Унгер, О.Е. Каленов // Актуальные вопросы экономики промышленности: поиск и выбор решений: материалы III Национальной научно-практической конференции. – Москва, 2024. – С. 290-296

8. Харабаджах, М.Н. Преимущества и риски использования искусственного интеллекта в высшем образовании / М.Н. Харабаджах // Проблемы современного педагогического образования. – 2022. – № 77-1. – С. 295-298

9. Юе, С. Анализ трансформации развития цифровых образовательных ресурсов в России в контексте технологий искусственного интеллекта / С. Юе // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 220-222

Педагогика

УДК 371.39

кандидат философских наук, преподаватель Суханова Елена Вадимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка магистратуры Козинцева Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

РОЛЬ ДЕТСКИХ МЕДИА В РАЗВИТИИ МЕДИАГРАМОТНОСТИ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Данная статья посвящена комплексному анализу организации медиапространства и его ключевой роли в повседневной жизни современного подростка. В работе подробно исследуются специфические характеристики цифровой среды, в которой формируется мировоззрение молодого поколения. Особое внимание уделяется выявлению перспективных векторов развития разнообразных детских и подростковых медиа, включая образовательные платформы, видеоблоги и социальные сети. Центральное место в исследовании занимает анализ прямого и косвенного влияния данных медиа на развитие критического мышления и медиаграмотности у подростков. Автором предлагается детальная типология эффективных моделей взаимодействия между детскими медиа и их целевой аудиторией. Каждая из представленных моделей направлена на формирование у подростков конкретных навыков, таких как верификация информации, цифровая гигиена и осознанное потребление контента. В статье также рассматриваются практические аспекты внедрения этих моделей в реальную медийную практику. Подчеркивается важность совместных усилий медиа-специалистов, педагогов и родителей для повышения эффективности данного процесса. Проведенный анализ позволяет сделать вывод о необходимости целенаправленного формирования безопасного и развивающего медиапространства для молодежи. Представленные выводы могут быть использованы при разработке образовательных программ и стратегий развития детских и подростковых СМИ.

Ключевые слова: медиаграмотность, медиаобразование, медиацентр, информационное пространство, подростки, медиа.

Annotation. This article provides a comprehensive analysis of the organization of the media space and its pivotal role in the daily life of a modern teenager. The work examines in detail the specific characteristics of the digital environment that shapes the worldview of the younger generation. Particular attention is paid to identifying promising development vectors for various children's and youth media, including educational platforms, video blogs, and social networks. The central focus of the research is the analysis of the direct and indirect influence of these media on the development of critical thinking and media literacy among adolescents. The author proposes a detailed typology of effective models of interaction between children's media and their target audience. Each of the presented models is aimed at developing specific skills in teenagers, such as information verification, digital hygiene, and conscious content consumption. The article also discusses practical aspects of implementing these models into real media practice. It emphasizes the importance of collaborative efforts from media professionals, educators, and parents to enhance the effectiveness of this process. The conducted analysis leads to the conclusion that there is a necessity for the targeted formation of a safe and developmental media space for youth. The presented findings can be used in developing educational programs and strategies for children's and youth media.
Key words: media literacy, media education, media center, information space, teenagers, media.

Введение. Цифровая эпоха представляет для человека множество возможностей как для социокультурного, так и для цивилизационного развития себя и преобразования окружающего мира. Но в то же время, наравне с возможностями, веха цифры заключает в себе угрозу манипулирования разумом отдельной личности и социума в целом [2]. Современный подросток сталкивается с множеством вызовов: информационная перегруженность, фейковые новости, кибербуллинг, пропаганда и контент, наносящий вред психологическому здоровью. В условиях повсеместной цифровизации жизни, мы как педагоги не всегда можем отметить именно положительные трансформации паттернов поведения подрастающего поколения в социуме. Они могут собственноручно создавать и распространять деструктивный контент в социальных сетях, что, вероятно, говорит о низком уровне их функциональной и медиаграмотности. Таким образом, молодые люди оказываются в весьма уязвимой позиции для манипуляций, мошенничества и других угроз в сети Интернет, в том числе из-за недостаточно развитых навыков критического мышления и анализа информации.

В федеральном законе «Об образовании в Российской Федерации» в качестве одного из принципов государственной политики и правового регулирования отношений в сфере образования указан гуманистический характер образования, а именно: приоритет жизни и здоровья человека, прав и свобод личности, свободного развития личности, воспитание взаимоуважения [8]. Таким образом, перечисленные принципы определяют одну из основных задач современного образования – формирование гражданина, способного критически воспринимать информацию, адекватно её оценивать и ответственно использовать, уважая достоинство и не ущемляя при этом права и интересы других людей. Одним из ключевых инструментов решения этой задачи является развитие навыков критического мышления учащихся, которое лежит в основе медиаграмотности подрастающего поколения и позволяет молодёжи ориентироваться в информационном пространстве современного общества.

Изложение основного материала статьи. На сегодняшний день наличие и функционирование медиацентров в школах носит практически обязательный характер, а педагоги (в особенности, занимающие должность советника директора по воспитанию и взаимодействию с детскими общественными объединениями) регулярно на своих страницах в социальных сетях и госпабликах образовательных учреждений транслируют активную воспитательную работу. С помощью педагогов дополнительного образования, органичным элементом этой системы становятся школьные и молодёжные медиа, в рамках функционирования которых подростки учатся создавать специальный контент, обрабатывать информацию и планировать деятельность в рамках коллектива. Не стоит забывать и о неконтролируемых детских медиа: наряду с активным развитием подростковых медиа. Под руководством опытных наставников в молодёжной и детской среде наблюдается явление так называемого «стихийного блогерства». Здесь в роли трендсеттеров выступают дети, которые автоматически присваивают себе роль «наставника» лишь потому, что имеют некоторое количество подписчиков в социальных сетях, а не за счёт владения особым, экспертным знанием или умением. Такое значимое и уязвимое информационное поле может являться причиной утраты доверия к современным медиа со стороны детско-молодёжной аудитории в первую очередь [2].

В этой связи возникает некое противоречие между мощным потенциалом детских медиа как доступного педагогу инструмента развития медиаграмотности и отсутствием единого механизма, регулирующего организационное и методическое сопровождение развития медиа в молодёжной и школьной среде на фоне устойчивого увеличения числа медиашкол, псевдоэкспертов и прочих организаций, предлагающих различные концепции, которые могут представлять потенциальную угрозу для мировоззренческой безопасности юной аудитории. Трудно не согласиться с тем предположением, что большинство молодых людей активно потребляют контент, тогда как его создатели зачастую не отличаются высоким качеством своей работы [7]. В этом векторе мы столкнулись с вопросом возможности использования детских медиа в качестве инструмента, который позволил бы тактически грамотно направить поток контента в верное, положительно-созидательное русло.

Говоря о новых трендах развития медиа, важно упомянуть определённый этап, который стал катализатором эволюции контента. Эпидемия коронавируса – время, когда границы между простыми распространителями информации и активными агентами формирования медиакультуры была практически стёрты. Тенденции, проявившиеся в период карантина, закрепились и изменили информационную повестку и палитру СМИ. Индустрия непременно использует те возможности, которые открыла перед ней пандемия и трансформировавшиеся формы коммуникации в новых медиа, что, безусловно, стало толчком на пути к становлению автором контента [5]. Сегодня порог входа в нишу авторских медиа настолько минимален, что для того, чтобы начать вести блог или писать статьи достаточно будет только телефона с выходом в сеть Интернет. В связи с этим, мы можем наблюдать большое количество «говорящих голов», которые транслируют в массы смыслы, зачастую расходящиеся с общепринятыми нормами морали и нравственности. Понятие «нравственность», толкуемое как «осмысленность человеческой деятельности в той мере, в какой она зависит от решений самого действующего субъекта и воплощается в его ответственном существовании» [1] является определяющим фактором основы деятельности каждого участника коллективного созидательного процесса в молодёжных медиа на площадке, например, школьного медиацентра.

Детские медиа занимают особое место в современном информационном ландшафте, выступая одновременно и инструментом развлечения, и инструментом образования, и площадкой для самовыражения молодёжи. В контексте цифровой трансформации общества их роль приобретает качественно новое измерение: детские медиа становятся не просто источниками контента, но и активными агентами медиаобразования, способствующими формированию навыков критического анализа информации среди подрастающего поколения. Особенность этого процесса заключается в том, что «обучение» медиаграмотности происходит не в форме традиционного лекционного формата, а через естественное и привлекательное для молодёжи взаимодействие с контентом, который одновременно информирует, развлекает и побуждает к размышлению.

В данном контексте стоит отметить, что несмотря на то, что медиаобразование стало одним из ключевых направлений, образовательные учреждения продолжают искать ответы на вызовы современности в условиях ограниченных ресурсов и быстро меняющихся тенденций. Их основная цель – формирование у молодого поколения навыков медиаграмотности, то есть развитие гибких навыков: критического мышления, анализа источников, оценки рисков, понимания медиатекстов, создания контента, цифровой безопасности и этики. В своём исследовании Казаков А.А. формулирует определение медиаграмотности как умение находить в пространстве медиа заданную информацию, подвергать ее критическому осмыслению, оценивать ее достоверность и в случае необходимости создавать собственные медиатексты [4].

Особенности подростковой аудитории в контексте медиапотребления и восприятия информации характеризуются несколькими важными психологическими и социальными аспектами. Подростки активно вовлечены в цифровое медиапространство, где Интернет является основным источником контента, при этом предпочтения сосредоточены на коротком визуальном материале, преимущественно видеоформатах, таких как клипы, стримы и ролики с челленджами. Это вызвано с одной стороны сниженной способностью к длительной концентрации, а с другой – быстрым формированием интереса к новой информации, что обуславливает предпочтение коротких видеороликов и визуальных форматов с минимальным текстовым наполнением [6].

Социальный аспект медиапотребления подростков проявляется в активном использовании социальных сетей и мессенджеров, где коммуникация часто происходит через голосовые сообщения и «кружочки» – средства, адаптированные под динамичный стиль жизни и коммуникации молодежи. По мнению исследователей Фроловой, Рогач и Тюрикова (2022), недостаточная квалификация молодёжи для оценки получаемой информации определяет её социально-политическую позицию. Отсюда предпочтение сетевого взаимодействия официальным информационным каналам [9]. Подростки воспринимают интернет не как инструмент, а как неотъемлемую часть своей жизни, что формирует уникальные медийные практики, включая предпочтение платформ с пользовательским видео-контентом и нелинейными форматами просмотра.

Психологически подростки склонны к пассивному восприятию информации, что связано с высокой плотностью сенсорного потока и быстрым переключением внимания. Это формирует особый стиль медиапотребления, ориентированный на получение развлекательного контента с учетом индивидуальных потребностей, при минимальном когнитивном усилии и предпочтении визуальных и аудиовизуальных сообщений. Кроме того, подростки активно интегрируются в цифровое пространство, перенося туда традиционные социальные практики, что изменяет их коммуникационные стратегии и способы восприятия информации [3].

Таким образом, медиапотребление подростков отличается высокой динамичностью, короткой концентрацией внимания, визуальным доминированием информации и активным социальным взаимодействием в цифровой среде, что требует учета этих факторов при анализе их восприятия информации и разработке соответствующих педагогических и психологических подходов к повышению уровня медиаграмотности.

В этой связи нам кажется важным обозначить типологии моделей взаимодействия детских медиа с аудиторией, направленных на формирование конкретных навыков медиаграмотности. На наш взгляд, следует выделить три основных типа моделей: «обучающая», «партисипативная» и «рефлексивная». Выбор этих трёх типов обусловлен необходимостью охватить все ключевые аспекты взаимодействия аудитории с медиаконтентом: первая модель отвечает за передачу знаний и навыков анализа медиа, вторая обеспечивает активное участие аудитории в создании и распространении контента, а последняя из них стимулирует критическое переосмысление получаемой информации. Вместе эти модели создают многоуровневую систему формирования медиаграмотности.

Обучающая модель ориентирована на образовательный и научно-популярный контент, призванный систематически развивать у детей фундаментальные и предметные компетенции через структурированное изложение информации и доступные объяснения.

Партисипативная модель фокусируется на вовлечении подростков в активное участие в создании контента, примером чего служит формат проекта «Разговоры о важном», где дети сами снимают короткие интервью с известными «взрослыми», что способствует развитию навыков критического мышления, коммуникации и самостоятельного анализа медиаинформации.

Рефлексивная модель основана на использовании социальных сетей, в которых и возникают ранее обозначенные нами «стихийные блоги» (наглядным примером здесь могут послужить каналы в мессенджере Telegram), обеспечивающие пространство для саморефлексии, самостоятельного обсуждения социальных и медийных тем, что помогает подросткам сформировать осознанное отношение к медиапотоку посредством обмена мнениями и критического восприятия информации. Также подобные блоги зачастую используются молодёжью в качестве «личного дневника», в котором не обязательно должен появляться текстовый или аудиальный контент со смысловой нагрузкой, им достаточно выложить серию фотографий или коротких видео и получить обратную связь в формате «реакций» на пост.

Каждая из этих моделей несет особую ценность на пути к развитию медиаграмотности: образовательный контент дает базовые знания, партисипативные практики стимулируют активное и творческое взаимодействие с медиа, а рефлексивные подходы способствуют развитию критического восприятия и самостоятельного анализа. Учёт этих типологий может помочь педагогу разработать комплексный подход к формированию функциональных навыков у подростков, учитывая их возрастные и социальные особенности.

Обратимся к конкретным примерам из российского медиа-опыта, которые органично демонстрируют ранее выделенные типологии моделей взаимодействия детских медиа с аудиторией в контексте формирования медиаграмотности подростков.

В рамках обучающей модели на телеканале «Карусель» реализуются научно-популярные программы такие как викторина «Что, зачем и почему?» и «Буба Шоу», которые систематически предоставляют детям структурированное знание и сочетают образовательный компонент с развлекательной формой. Подростки более старшего возраста находят для себя научно-популярный контент на различных видеохостингах уже у блогеров. Примером одних из наиболее известных на данный момент проектов могут послужить «Топлес», «Минаев Live», «Файб», «Utopia Show» и другие.

Партисипативная модель ярко представлена на примере таких проектов, как «Разговоры о важном» и «Медиапритяжение» от Движения Первых – здесь подростки не просто получают информацию, а активно вовлечены в обучение и создание контента, включая проведение интервью и участие в обсуждениях. Такое взаимодействие развивает у них навыки критического восприятия, коммуникации и аналитического мышления, что считается ключевым для медиаграмотности.

Таким образом, российские детские и подростковые медиа реализуют комплексный подход к развитию медиаграмотности, интегрируя обучающие, партисипативные и рефлексивные модели, что играет значимую роль в формировании критического мышления и ответственного потребления информации у молодежи.

Основными барьерами в развитии детских медиа как инструментов медиаграмотности выступают коммерциализация контента, отсутствие у создателей необходимого уровня экспертизы и риск избыточной дидактичности. Коммерциализация

часто приводит к преобладанию развлекательных форматов в ущерб образовательным, что снижает качество и глубину передаваемой информации, а также ограничивает доступность контента из-за финансовых факторов. Недостаток профессиональной компетенции у авторов медиапродуктов порождает искажение смыслов и поверхностность материала, что делает его менее полезным для формирования критического мышления. Кроме того, чрезмерно дидактический подход, направленный на навязывание знаний, зачастую отталкивает подростков, вызывая у них отторжение и снижение интереса к контенту, что существенно может снижать эффективность программ, направленных на повышение медиаграмотности. Эти проблемы требуют комплексного решения, включая повышение квалификации педагогов, баланс между коммерческими и образовательными целями, а также разработку интерактивных и вовлекающих форматов.

Феномен развития детских медиа заключается в том, что в связи с развитием технического прогресса традиционным СМИ пророчили исчезновение, однако, они по-прежнему востребованы и актуальны с одной лишь разницей – изменился формат: газеты стали сетевыми изданиями, а радиопередачи сменили подкасты, юным журналистам стал доступен широкий выбор инструментов для подготовки любого вида материалов [2].

Выводы. Школьные и молодёжные медиа являются важным стратегическим инструментом для развития функциональной и медиаграмотности, а также для формирования гражданской позиции у детей и молодёжи. Совместная работа коллективов школьных и молодёжных медиацентров может способствовать распространению передовых практик медиаобразования, направленных на укрепление национальных нравственных ценностей и развития базовых умений медиаграмотности среди подрастающего поколения.

Эффективность детских медиа как инструментов медиаграмотности определяется их способностью адаптироваться к особенностям мышления и восприятия подростков, а также к их интересам и запросам. Молодые люди не только потребляют медиаконтент, но и активно участвуют в его создании, что превращает процесс медиаобразования в диалогический и интерактивный, а не в монологический. Через включение в школьные и молодёжные медиапроекты подростки учатся не только критически оценивать информацию, но и осознают ответственность создателя контента, важность соблюдения этических норм, а также связь между медиаграмотностью и гражданской позицией. Однако реализация этого потенциала детских медиа сталкивается с рядом серьёзных вызовов, которые необходимо учитывать при разработке стратегий медиаобразования.

Литература:

1. Гусейнов, А.А. Нравственность / А.А. Гусейнов // Большая российская энциклопедия: научно-образовательный портал: [сайт]. – URL: https://bigenc.ru/c/nravstvennost-c4eacd/?v=7948478 (дата обращения: 05.11.2025)

2. Дети и подростки в цифровой среде: особенности поведения и ключевые тенденции // Информационные технологии, кибербезопасность, искусственный интеллект: сайт, 2025. – URL: https://newsletter.radensa.ru/archives/8824 (дата обращения: 05.11.2025)

3. Единое образовательное медиапространство – ресурс развития человеческого потенциала / Н.М. Зелёный, Е.А. Окунькова, И.Н. Лескина [и др.] // Нижегородское образование. – 2024. – № 3. – С. 4-15

4. Казаков, А.А. Медиаграмотность в контексте политической культуры: к вопросу об определении понятия / А.А. Казаков // Вестник Московского университета. Журналистика. – 2017. – № 4. – С. 78-92

5. Коломийцева, Е.Ю. Новые медиа в пандемию: пути трансформации / Е.Ю. Коломийцева // Вестник Волжского Университета им. В.Н. Татищева. – 2021. – № 1. – С. 144-151

6. Маськова, Н.Г. Теория поколений: особенности медиапотребления в условиях активного развития цифровых технологий / Н.Г. Маськова, А.А. Хажгериева // Вестник Майкопского государственного технологического университета. – 2022. – № 4. – С. 165-172

7. Пищик, В.И. Особенности внимания и памяти студентов - поколение Z в условиях цифровизации / В.И. Пищик, Г.А. Молохина // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 1(50). – DOI 10.26795/2307-1281-2025-13-1-10

8. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. N 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [принят Государственной Думой 21 декабря 2012 года; Одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 года]: сайт. – 2012. – URL: https://rg.ru/2012/12/30/obrazovanie-dok.html (дата обращения: 04.11.2025)

9. Фролова, Е. Медиакомпетентность студентов: новые возможности противодействия информационным манипуляциям в сетевом взаимодействии / Е. Фролова, О. Рогач, А. Тюриков // Медиаобразование. – 2022. – № 18(3). – С. 380-387

УДК 372.87

кандидат философских наук, преподаватель Суханова Елена Вадимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Красильникова Анастасия Владимировна
Муниципальное образовательное учреждение дополнительного
образования «Детская школа искусств № 4» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Быстрова Вероника Павловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

«ИСТОРИЯ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА»: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ

Аннотация. В статье рассматриваются актуальные проблемы преподавания учебной дисциплины «История театрального искусства» для учащихся по дополнительной предпрофессиональной образовательной программе «Искусство театра». Особое внимание уделяется нехватке педагогических кадров и уровню профессионального мастерства преподавателей, а также отмечается проблема создания оптимальных условий для организации учебного процесса. Подчеркивается недостаточное внимание к дисциплине как к самостоятельной образовательной области, что снижает её образовательный потенциал. Детально раскрыта тема учебно-методических ресурсов, дефицит которых наблюдается в области предмета «История театрального искусства». Анализируются современные подходы к разработке учебных программ, обеспечению методической поддержки и внедрению новых образовательных технологий. В статье предлагаются перспективные методические решения, направленные на повышение эффективности преподавания и формирование устойчивого интереса обучающихся к изучению истории театра. Особое внимание уделяется вопросам профессионального

роста педагогов, совершенствованию их компетенций и повышению уровня педагогического мастерства. Намеченные перспективы включают интеграцию интерактивных и творческих методов обучения, использование мультимедийных ресурсов и проектной деятельности. Показано, что внедрение инновационных подходов способствует формированию у учащихся глубокого понимания истории театрального искусства, развивает аналитическое и критическое мышление. Предложенные меры направлены на создание комплексной образовательной среды, которая одновременно поддерживает интерес к предмету, повышает профессиональную подготовку педагогов и способствует развитию культуры театрального образования в детских школах искусств.

Ключевые слова: история театрального искусства, ДШИ, театральное искусство, интерактивные технологии, театральная педагогика, формирование личности.

Annotation. The article examines current issues in teaching the academic discipline «History of Theatrical Art» for students enrolled in the supplementary pre-professional educational program «The Art of Theater». Particular attention is given to the shortage of teaching staff and the level of professional expertise among instructors, as well as the challenge of creating optimal conditions for organizing the educational process. The insufficient attention to the discipline as an independent area of study is emphasized, which reduces its educational potential. The article provides a detailed analysis of teaching and methodological resources, noting the deficit in the field of the subject «History of Theatrical Art». Modern approaches to curriculum development, methodological support, and the implementation of new educational technologies are examined. The article proposes promising methodological solutions aimed at improving teaching effectiveness and fostering a sustained interest in the study of theater history among students. Special attention is paid to the professional development of teachers, the enhancement of their competencies, and the improvement of pedagogical mastery. Proposed perspectives include the integration of interactive and creative teaching methods, the use of multimedia resources, and project-based activities. It is demonstrated that the implementation of innovative approaches contributes to a deeper understanding of the history of theatrical art, while developing students' analytical and critical thinking skills. The suggested measures aim to create a comprehensive educational environment that simultaneously supports student interest in the subject, enhances teacher professional development, and contributes to the advancement of theatrical education culture in children's art schools.

Key words: history of theatrical art, children's art school (CAS), theatrical art, interactive technologies, theater pedagogy, personality development.

Введение. Театральное искусство – одна из ведущих областей мирового искусства, представляющей собой синтез актерского мастерства, хореографии, музыки и других творческих дисциплин. Для учащихся по дополнительной образовательной предпрофессиональной программе (далее – ДПОП) «Искусство театра» учебная дисциплина «История театрального искусства» играет ключевую роль в становлении будущих артистов, режиссёров, драматургов и театральных критиков. Изучая историю театра, обучающиеся должны иметь представление о развитии театрального искусства, как менялись формы, стили и методы сценического искусства в контексте исторических эпох. Известно, что при освоении театрального искусства, в целом, личностью необходимо сочетать три вида художественной деятельности, один из которых – получение знаний основных теоретических понятий и исторических этапов развития театра [1].

Срок освоения программы по предмету «История театрального искусства» составляет 3 года (с 6 по 8 класс при сроке обучения 8 лет, с 3 по 5 класс при сроке обучения 5 лет) [11]. Цель данного предмета: художественно-эстетическое развитие личности учащегося, овладение духовными и культурными ценностями на основе приобретенных им знаний, умений, навыков в области истории театрального искусства, а также выявление одаренных детей в области театрального искусства, подготовка их к поступлению в профессиональные организации и организации высшего образования, реализующие основные образовательные программы в области театрального искусства [11].

«История театрального искусства» становится фундаментальной дисциплиной, которая формирует осознанное отношение к театру, способствует пониманию роли театра в культуре и социуме. Знание истории театрального искусства дает обучающемуся возможность приобщиться к духовному опыту прошлых поколений, усвоить и понять общечеловеческие идеалы, выработать навыки самостоятельного постижения ценностей культуры [6].

Знакомство с историей театра начинается с эпохи Античности и завершается обзором современного театрального искусства. Среди методов, которые используются в рамках данного предмета, выделяются следующие: словесный (рассказ, беседа, объяснение), наглядный (демонстрация мультимедийных материалов), практический (творческие задания, разработки презентаций, исследовательских проекты). Однако, если останавливаться на вопросе методики изучения истории театра с точки зрения творческого роста учащихся и обращения к духовно-культурным ценностям, мы обратим внимание, что методических открытий в этой области театрального искусства сделано в последние десятилетия очень мало. К. С. Станиславский в период занятий в Оперно-драматической студии утверждал, чтобы преподавание истории искусств было связано с пьесой, которую репетируют студийцы [5]. Как справедливо считал этот великий педагог, именно в момент постижения мотивов поведения своего персонажа студийцы должны получать наиболее полную информацию об эпохе, экономическом укладе, нравах тех людей, в которых они перевоплощаются на сцене. Тогда вовремя полученные знания сразу переходят в умения, исторические сведения постигаются быстрее и помнятся дольше. В силу объективных причин замыслы К.С. Станиславского так и не были осуществлены. С тех пор в области преподавания истории театра практически ничего не изменилось [10].

На современном этапе, мы столкнулись не только с вопросом целевого обозначения предмета «История театрального искусства», но и с рядом других, не менее сложных проблем. В настоящее время, интерес к театральному искусству невероятно растет, увеличивается поток абитуриентов в театральные ССУЗы и ВУЗы, поэтому решение проблем в методической области предмета «История театрального искусства» требует тщательного подхода в педагогической практике.

Изложение основного материала статьи. Предмет «История театрального искусства» выступает, в первую очередь, как приоритетное направление в анализе театральных жанров, особенностях театра на каждом историческом этапе, развитии критического мышления и эстетического вкуса. Важно подчеркнуть, что история театрального искусства помогает глубже понимать смысловое содержание современных интерпретаций пьес, воспринимать тандем традиционного и нового театра. Обучающиеся учатся воспринимать театральное искусство не только как средство развлечения, но и как средство выражения мыслей и чувств, как форму социальной рефлексии и инструмент воспитания зрителя.

Несмотря на воспитательную и эстетическую роль данного предмета в формировании творческой личности обучающихся, безусловно, существует ряд трудностей. В практике авторов статьи есть период преподавания учебной дисциплины «История театрального искусства», в ходе которого и были выявлены определенные проблемы, затрудняющие полноценное усвоение материала обучающимися по ДПОП «Искусство театра». Отметим ключевые:

– Ограниченное внимание к дисциплине. В структуру образовательной программы «Искусство театра» включены следующие предметы: «Основы актерского мастерства», «Художественное слово», «Сценическое движение», «Ритмика»,

«Танец», «Подготовка сценических номеров», «Слушание музыки», «Беседы об искусстве», «Культура речи». Дисциплине «Искусство театра» отведен всего лишь один час в неделю. Уроки проводятся в форме мелкогрупповых занятий (от 4 до 10 человек в группе). При пятилетнем сроке обучения – по одному часу в неделю в каждом из классов (с 3 по 5 класс). При шестилетнем сроке обучения – по одному часу в неделю с третьего по шестой класс. Продолжительность одного урока до 45 минут [7].

Руководствуясь практическим опытом преподавания данного предмета, хотелось бы отметить, что «История театрального искусства» становится лишь формальным компонентом образовательной программы, не создавая межпредметных связей в контексте практической театральной деятельности обучающихся.

– Недостаточность учебно-методического фонда. В настоящее время в рамках предмета «История театрального искусства» практически нет единого учебного пособия, предназначенного для освоения материала. Лишь несколько лет назад в библиотечном фонде появилось учебно-методическое пособие «История театрального искусства» авторов А.Л. Филипповой и А.Е. Филиппова в трех частях от истории театра эпохи Античности до истории русского и советского театра [12]. Учебный материал соответствует примерной программе по учебному предмету ПО.02.УП.03. История театрального искусства.

Однако, радует тенденция повышения интереса самих преподавателей к написанию собственных авторских разработок для учащихся ДПОП «Искусство театра», которые реализуются в ДШИ. Среди таких материалов мы отметим электронное учебное пособие «История театрального искусства» преподавателя «ДМШ №1 им. П.И. Чайковского», г. Владикавказа О.Ю. Лапкиной [3]. Учебник представлен не только лекционным материалом, но и демонстрацией визуального контента: фото, презентации, видеоматериал. Также в рамках предмета «История театрального искусства» выделим учебно-методические пособия К.А. Смолиной «100 великих театров» [9], Л.Н. Смирновой, Г.А. Гальпериной, Г.В. Дятлевой «Популярная история театра» [8], Н.А. Леготиной «История театра и кино» [4].

– Отсутствие необходимых условий проведения учебных занятий. На сегодняшний день, остро стоит проблема недостатка помещений и оборудования для занятий по «Истории театрального искусства». Нехватка учебных аудиторий и наличие материально-технической базы, к сожалению, порой делают невозможным проведение полноценных уроков, особенно, если это касается небольших детских школ искусств.

– Нехватка профессиональных кадров. Самым актуальным и сложным вопросом в ряде проблем, которые возникают в рамках преподавания «Истории театрального искусства» в детских школах искусств – это отсутствие профессиональных театральных педагогов, которые непосредственно являются специалистами в области истории театра. Как правило, в роли преподавателей выступают педагоги других театральных дисциплин (к сожалению, часто не уделяющие внимание детальному подходу в вопросах изучения истории театрального искусства). Более тщательно подходят к подготовке занятий и поиску учебного материала преподаватели музыкально-теоретических дисциплин, культурологи. Правда, в большинстве случаев они имеют недостаточность владения, в полной мере, историей театра.

Таким образом, нами определены проблемы, имеющиеся в области дисциплины «История театрального искусства». Данные вопросы необходимо решать целенаправленно, структурированно, акцентируя внимание в сфере кадровой политики, а также оценивать перспективы возможности решения методических сложностей путем внедрения инновационных, практических подходов в преподавании предмета.

На этапе преподавания необходимо показать обучающимся прямую связь изучаемой теории с практической деятельностью. В числе предлагаемых заданий по истории театра могут быть включены следующие практические упражнения:

– постановка фрагментов изучаемых пьес;

– написание собственных критических рецензий на театральные постановки;

– разработка презентационных материалов, составление тестовых заданий, кроссвордов и других форм.

Для решения проблемы уровня компетентности педагогических кадров в области театрального искусств одним из приоритетных направлений на сегодняшний день являются различные курсы повышения квалификации преподавателей: семинары, мастер-классы, стажировки, которые позволяют совершенствовать свой профессионализм и внедрять передовые методики обучения. Немаловажно выделить позитивную сторону. В последние годы, театральные и педагогические высшие учебные заведения открывают новые образовательные направления, ориентированные на подготовку театральных педагогов.

Внедрение инновационных, интерактивных технологий также способствуют повышению уровня интереса обучающихся к предмету «История театрального искусства». Разработка преподавателями собственных презентаций, интерактивных программ позволяют не только повысить рост профессионального мастерства, но доступно и интересно донести материал обучающимся через визуальный ряд. Однако внедрение интерактивных средств обучения, безусловно, напрямую связано с ресурсами образовательных учреждений.

Выводы. Подводя итог вышесказанному, мы отметим, что обозначенные перспективы дальнейшего роста преподавания предмета «История театрального искусства» первостепенно связаны с возможностью внедрения в образовательный процесс новых практических форм для обучающихся на занятиях в области истории театрального искусства. Большого внимания заслуживает проблема педагогических кадров, а именно нехватка профессиональных театральных педагогов, уровень компетентности преподавателей, которые работают в области истории театрального искусства. Ключевым в вопросах преподавания предмета «История театрального искусства» остается сохранение баланса между традициями и новыми веяниями, их грамотное внедрение в образовательное пространство. Именно новые технологии могут способствовать повышению интереса обучающихся к изучению становления истории театрального искусства, воспитанию в каждом умения анализировать произведения зарубежной и русской театральной классики [2].

Таким образом, мы еще раз подчеркнем, что предмет «История театрального искусства» играет большую роль в формировании будущих всесторонне развитых профессионалов театральной сферы. Качественное преподавание будет обеспечивать творческую базу, необходимую будущим актерам для реализации своего таланта и достижения всех вершин в театральном искусстве.

Литература:

1. Бойкова, О.А. История театра на службе развития коммуникативной компетентности подростков / О.А. Бойкова, А.А. Никифорова // Вестник ТОГИРРО. – 2016. – № 2(34). – С. 242-245

2. Игнатьева, Э.А. Анализ практики применения креативных технологий в образовании / Э.А. Игнатьева // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 1(46). – С. 15-25. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-1-2

3. Лапкина, О.Ю. История театрального искусства: учебное пособие / О.Ю. Лапкина // Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования «Детская музыкальная школа № 1 им. П.И. Чайковского» г. Владикавказ: сайт. – URL: https://kertty.wixsite.com/theater (дата обращения: 18.10.2025)

4. Леготина, Н.А. История театра и кино: учебное пособие / Н.А. Леготина. – Курган: РИЦ КГУ, 2008. – 116 с.

5. Новицкая, Л.П. Уроки вдохновения. Система К.С. Станиславского в действии / Л.П. Новицкая. – Москва: Всероссийское театральное общество, 1984. – 382 с.
6. История театрального искусства // Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования «Детская школа искусств им. А.И. Хачатуряна»: сайт. – 2025. – URL: https://ndshi18.nnov.muzkult.ru/media/2025/02/04/1323212161/2.3_Istoriya_teatral_nogo_iskusstva.pdf (дата обращения: 18.10.2025)
7. История театра // Муниципальное образовательное учреждение дополнительного образования «Детская школа искусств № 15, г. Кемерово»: сайт. – 2025. – URL: https://artkem.ru/content/files/programs/4_FGT_Istoriya_teatra.pdf (дата обращения: 18.10.2025)
8. Смирнова, Л.Н. Популярная история театра / Л.Н. Смирнова, Г.А. Гальперина, Г.В. Дятлева. – Москва: Вече, 2008. – 288 с.
9. Смолина, К.А. 100 великих театров / К.А. Смолина. – Москва: Вече, 2001. – 480 с.
10. Театр, где играют дети: учебно-методическое пособие для руководителей детских театральных коллективов / И.Б. Белюшкина, Ю.Н. Витковская, Н.В. Ермолаева; под ред. А.Б. Никитиной. – Москва: ВЛАДОС, 2001. – 286 с.
11. Примерные рабочие программы учебных предметов дополнительных программ в области искусств // Федеральный портал системы образования в сфере культуры и искусств: сайт. – 2025. – URL: https://rfartcenter.ru/metodicheskaya-podderzhka/metodicheskie-razrabotki/ (дата обращения: 18.10.2025)
12. Филиппова, А.Л. История театрального искусства. Второй год обучения: учебное пособие для детских школ искусств / А.Л. Филиппова, А.Е. Филиппов. – Краснодар: Просвещение-Юг, 2024. – 199 с.

Педагогика

УДК 372.87

кандидат философских наук, преподаватель Суханова Елена Вадимовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший вожатый, советник директора по воспитанию Майорова Екатерина Дмитриевна
Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Школа № 60» (г. Нижний Новгород);
преподаватель Громова Анна Игоревна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕАТРАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ДЕТСКОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы быстрой утомляемости, низкой концентрации внимания и недостаточной мотивации у детей младшего возраста на занятиях хореографией. Указываются возможные пути решения данных проблем посредством внедрения как традиционных, так и нестандартных форм обучения. Особое внимание уделено театральным технологиям как эффективному инструменту активизации познавательного интереса и творческого развития детей. Анализируется ограниченность традиционных методов хореографического обучения, ориентированных преимущественно на технические навыки и воспроизводимость движений, без учета возрастных особенностей младших школьников. Выявляется потенциал театральных технологий, направленных на развитие воображения, эмоциональной выразительности, сценической свободы и коммуникативных навыков. В статье подчеркивается, что элементы театральной педагогики способствуют созданию игровой, мотивирующей и психологически комфортной образовательной среды. На основе исследования выделяются наиболее результативные методики, которые включают ролевые игры, этюдные мини-задания, импровизационные упражнения и упражнения на взаимодействие в группе. Показано, что применение данных методик способствует развитию сценической выразительности, улучшению пластики и техники выполнения танцевальных упражнений. Отмечается также значительное повышение мотивации юных танцоров, вовлеченности в процесс и интереса к результату. Статья может быть полезна руководителям детских хореографических коллективов, педагогам дополнительного образования, молодым специалистам и исследователям, заинтересованным в современных и эффективных технологиях обучения хореографии.

Ключевые слова: хореография, театральные технологии, детский хореографический коллектив, педагогические методики, сценическая выразительность, методы эффективного обучения, игра.

Annotation. The article examines the issues of rapid fatigue, low concentration, and insufficient motivation among young children engaged in choreography classes. Possible solutions to these challenges are proposed through the use of both traditional and non-standard forms of instruction. Particular attention is given to theatrical technologies as an effective tool for stimulating cognitive interest and fostering creative development among young learners. The limitations of traditional choreographic teaching methods, which primarily focus on technical skills and movement reproduction without considering age-specific characteristics, are analyzed. The potential of theatrical technologies aimed at developing imagination, emotional expressiveness, stage freedom, and communication skills is highlighted. The article emphasizes that incorporating elements of theater pedagogy helps to create a playful, motivating, and psychologically comfortable educational environment. Based on the study, the most effective techniques are identified, including role-playing, short acting etudes, improvisational tasks, and group interaction exercises. It is demonstrated that the application of these methods contributes to improved stage expressiveness, enhanced plasticity, and better execution of dance movements. A notable increase in motivation, engagement, and interest in the learning process among young dancers is also observed. The article may be useful for leaders of children's dance ensembles, educators in supplementary education, novice teachers, and researchers interested in modern and effective approaches to choreography training.

Key words: choreography, theater technology, children's choreographic group, pedagogical methods, stage expressiveness, effective teaching methods, game.

Введение. В современном мире танцевальное искусство все чаще рассматривается не просто как спортивное соревнование, где оценивается техничность исполнения и количество правильно исполненных элементов, а как средство невербальной коммуникации со зрителем, важным аспектом которой является сценическая выразительность. При обучении детей базовым упражнениям и движениям педагоги сталкиваются с отсутствием фокуса внимания учеников и быстрой утомляемостью. Использование театральных технологий в детском хореографическом коллективе позволяет преодолеть технический подход к изучению танца, развить в начинающих артистах навыки управления эмоциями, ритмичность и координацию, образное мышление и актерское мастерство, благодаря чему образовательный процесс становится интереснее

и продуктивнее.

Педагоги часто наблюдают у детей значительные сложности при изучении и отработке нового материала в детском хореографическом коллективе. В данной ситуации важно использовать такие методики и технологии, благодаря которым обучение ребенка станет не просто продуктивным, но еще и интересным и захватывающим процессом, приносящим существенные результаты. В современном образовании значимое место занимают театральные методики преподавания, которые внедряются в образовательный процесс и становятся неотделимой частью обучения. Чтобы выделить наиболее эффективные методы, мы решили выделить и проанализировать основные театральные технологии, используемые в работе в детском хореографическом коллективе.

Изложение основного материала статьи. При преподавании хореографии и танцевального мастерства детям важно понимать, что процесс обучения будет иметь свои особенности, связанные с возрастом обучающихся, их уровнем подготовки и индивидуальными чертами. Например, у детей младшего возраста (6-10 лет) активно развивается скелет, при этом недостаточно сформированы физические и координационные навыки, а их внимание неустойчиво. Поэтому, учитывая специфику данного возраста, следует выстраивать учебно-воспитательный процесс с помощью упражнений и методик, соответствующих возможностям детей определенных лет [5]. С целью привить интерес к занятиям, «педагогу следует искать новые подходы к организации образовательного процесса. В ситуации, когда жесткие подходы теряют актуальность и негативно влияют на ребенка, необходимо продумать свежие педагогические методики обучения детей хореографии, которые будут отвечать ориентированной на развитие индивидуальности образовательной модели» [8]. В связи с этим, важно обратить внимание на определенные методы, которые могут стать базой эффективного обучения танцевального мастерства и будут отвечать особенностям образовательного процесса в студии современного танца.

В особенности преподавания хореографии детям входят словесный метод, метод показа, метод упражнения и геймификация, как базисная технология обучения детей младшего возраста. Суть словесного метода заключается в обучении детей через рассказы, беседы и вопросы, при этом речь педагога должна быть простой, эмоциональной и образной, так как с помощью словесных методик у детей активно развивается речь и внимание. В данной методике широко используются стихи, загадки, сказки и песенки. Метод показа помогает создать четкое представление о движениях и соответствует наглядно-образному мышлению детей. Применяется данный метод через визуальную демонстрацию движений и поз, где дети зеркально повторяют элементы за педагогом. Практический метод упражнения направлен на «обучение навыкам хореографии» и заключается в многократном повторении элементов и действий для отработки и закрепления [7]. Все перечисленные методики следует совмещать с игровыми методами, превращая образовательный процесс в яркую игру с целями и наградами. «Игровые способы обучения чаще всего используются при обучении детей младшего возраста» [4]. Геймификация становится фундаментом процесса преподавания хореографии детям, модернизируя рутинную работу в интересный и мотивирующий процесс.

Помимо классических и игровых методов обучения существуют и другие подходы, которые могут стать вспомогательным инструментом для эффективного обучения хореографии. Одним из таких средств можно выделить театральные технологии. В контексте преподавания хореографического искусства, данные инструмент подразумевает под собой «систему методов, приемов и принципов, заимствованных из театральной педагогики и режиссуры, направленная на развитие как технических навыков обучающегося, так и его эмоциональной выразительности и творческого потенциала» [1].

Мы рассмотрим несколько театральных технологий, которые используются в процессе обучения хореографии.

Театральная тренинг-игра – система упражнений на развитие и совершенствование актерских способностей ребенка [3]. Составляющие театральной тренинг-игры строятся на техниках актерского мастерства. Сюда включаются этюды на развитие эмоций, память физических действий, работа с предлагаемыми обстоятельствами и упражнения-погружения по системе Станиславского [6]. Значительную роль имеют игровые технологии, включающие в себя ролевые игры, направленные на раскрепощение и развитие фантазии ребенка. Игры на сплочение формируют у детей коллективизм и чувство ответственности за партнера. В ходе данных игр формируется психологическое соответствие партнеров коллективу [3].

Игры на развитие творчества и внимательности «способствуют улучшению памяти ребенка и вырабатывают устойчивость произвольного внимания» [3]. К таким играм можно отнести импровизационную методику – создание танцевальных движений и композиций при помощи взаимодействия с музыкой или воспроизведения заданного образа. Данный метод развивает спонтанность и фантазию у обучающихся.

Игровые технологии тесно связаны с театральной тренинг-игрой, так как обе методики помогают детям освоить предлагаемый материал с интересом, избегая большого количества рутинной работы и развить навыки танцевального мастерства через погружение в нужные обстоятельства с использованием фантазии. «Радость от игр дарит детям ощущение комфорта, эмоциональный заряд и положительные ассоциации с занятиями» [3].

Внедрение предметов в учебный процесс также становится вспомогательным инструментов во время занятий. «Использование на занятиях игрушек и ярких атрибутов способствуют развитию творчества и выразительности в исполнении движений» [3]. Игрушки могут стать как показательным предметом, например, повторить форму куклы или повторить движение мяча, так и «соведущим» педагога, который следит за выполнением упражнений, общается с обучающимися или дает оценку показательному выступлению.

Речевые техники, относящиеся к традиционным словесным методикам, как было сказано выше, способствуют развитию у детей внимания, чувства ритма и координационных навыков. Стихотворения с определенным набором движений и песенки, требующие повтора действий, помогают детям младшего возраста быстрее запомнить необходимые элементы и самостоятельно менять движения, так как обучающиеся сами повторяют название движений и выполняют их автоматически. Данная методика также способствует развитию эмоций при помощи связи речи, музыки и движений, что повышает интерес маленького танцора к занятиям.

Одним из новшеств образовательного процесса в хореографии является внедрение медиатехнологий в обучение. С помощью просмотра видеороликов и тематических мультфильмов дети развивают насмотренность и критическое мышление, учатся анализировать взаимодействие хореографической постановки и работу исполнителей. Медиапродукты помогают сделать музыкальные и танцевальные понятия более осязаемыми. Например, ребенок может наблюдать, как персонажи взаимодействуют с музыкой и меняют движения в зависимости от темпа, ритма и настроения музыкального сопровождения. Для развития танцевальной выразительности педагог может отметить характер движения героев мультфильма или через сюжет и метафоры объяснить образы (например, танец снежинок будет строиться на поворотах и плавных элементах). Конечно, стоит отметить, что в фильмах и мультфильмах у детей есть любимые персонажи, за которыми обучающиеся могут повторять движения, создавая свой танец, тем самым изучая свое тело и его возможности. В современном мире мультфильмы и видео в учебно-воспитательном процессе являются необходимым инструментом, так как данная методика возбуждает у детей интерес к занятиям, развивая насмотренность и художественный вкус, а также

становятся шагом в мир танца [2].

Чтобы определить результативность технологий и выделить наиболее эффективные, мы проведем анализ представленных методик посредством внедрения в работу с детским хореографическим коллективом. Исследование будет происходить через педагогическое наблюдение за воспитанниками коллектива, анализ творческой работы (видео выполненных этюдов до и после внедрения технологий), сравнительный анализ восприятия информации до и после внедрения технологий, а также оценка результатов на занятиях.

Показатели эффективности, которые помогут нам оценить театральные технологии в процессе обучения детей хореографическому мастерству:

1. Скорость понимания и выполнения задания. Рассмотрим умение детей быстро понимать предлагаемое задание и возможность повторить его без помощи педагога.

2. Развитие эмоциональности. Умение детей определять различные эмоции и выражать их в танце, а также способность обучающихся оставаться в нужном образе на протяжении всего номера.

3. Развитие навыков взаимодействия. Умение детей находить невербальный контакт с партнером и командой.

4. Мотивация и работоспособность в коллективе. Повышение интереса к занятиям, раскрепощение танцоров и снижение страха перед сценой [9].

Целевой аудиторией эксперимента для оценки театральных методик в процессе преподавания хореографии стали воспитанники 3-5 лет хореографического коллектива «Страна Чудес» г. Нижнего Новгорода.

При первичном анализе уровня развития сценической выразительности и умения работы с упражнениями мы увидели, что детям младшего возраста достаточно тяжело воспринимать приемы, которые объясняются с помощью словесного метода и метода-показа. Внимание обучающихся держится около 1-2 минут, после чего повтор задания становится неинтересным, дети теряют внимание и концентрацию, начинают задавать отвлеченные вопросы. Эмоциональная составляющая развита достаточно хорошо, дети умеют идентифицировать эмоции и проявлять их. Однако эффект достаточно короткий, так как обучающиеся быстро забывают поставленную задачу и теряют цель упражнения.

Учитывая выявленные сложности в восприятии информации при использовании традиционных методов обучения, мы приняли решение модернизировать подход к развитию танцевального мастерства у начинающих артистов. Для повышения вовлеченности и удержания внимания детей мы внедрили театральные технологии в процесс обучения воспитанников коллектива. В рамках театральной тренинг-игры мы использовали упражнения-образ и упражнения-погружения (например, дети превращаются в «осенние листочки» и кружатся по воздуху, пока дует ветер. Как только ветер затихает, листочки должны лечь на землю и замереть). Знакомый детям образ ярких листьев, а также погружение в выдуманные обстоятельства (осенний лес, ветер) помогли обучающимся быстрее получить и обработать полученное задание, а также выполнить нужные движения, ориентируясь на вводные педагога.

Импровизация стала одной из базисных составляющих занятий с танцорами младшего возраста. С помощью вводных упражнений «танцуем как…» (например, танцуем как обезьянки, роботы, птицы и т. д.) дети не только «примеряли» новый образ, но и придумывали свои движения в рамках заданной роли, тем самым развивали фантазию и пробовали наблюдать друг за другом.

Внедрение предмета в одно из упражнений стало отличным инструментом для объяснения новых элементов. Мягкая игрушка стала реквизитом, который нужно было донести с одной части зала до другой (на животе, на голове, на локтях). Дети активно старались помочь игрушечной кошечке добраться до нужной точки, а качество выполнения элементов заметно улучшалось.

Внедрение стихотворения, где каждая строчка сопровождается определенным движением помогло ребятам быстрее запомнить движения и работать в правильном ритме, так как стихотворная форма имеет свой темп и ритмику. Благодаря этому дети делали нужные паузы, выделяли голосом необходимые акценты и выполняли движения в соответствии с собственным исполнением стихотворения. Внимание получилось удержать дольше благодаря дополнительным усложнениям (например, говорить стихотворение шепотом или увеличивать скорость).

Что касается медиатехнологий, то мы решили показать ученикам короткометражный мультфильм «Снова мы» («Us again»). Мы обсудили с детьми, что люди могут танцевать вне зависимости от возраста, а также проанализировали настроение музыки и движений, которые выполняли персонажи кинокартины. Благодаря наглядному примеру, дети начали различать песни «грустного» и «веселого» настроения, а также подбирать движения под заданный эмоциональный настрой.

Таким образом, проведя анализ каждой технологии, можно выделить две наиболее эффективных: театральная тренинг-игра и импровизационная методика, как одна из составляющих тренинга. Во время упражнений в рамках данных методик обучающиеся концентрировали внимание не только на правильности выполнения упражнения, но и старались погрузиться в необходимые условия и проявить свое эмоциональное разнообразие. Заметно повысилась мотивация участия в занятиях, а также улучшилось качество выполнения заданий, предлагаемых педагогом.

Выводы. Проведенная исследовательская работа доказала, что применение театральных технологий в работе детского хореографического коллектива является высоко эффективным. Мы пришли к выводу, что традиционные методы обучения, такие как словесный метод, метод показа и метод упражнения недостаточны для удержания внимания и мотивации детей младшего возраста 3-5 лет. Использование исключительно этих методов приводит к быстрой утомляемости и низкой концентрации внимания ребенка.

Внедрение конкретных театральных методик (театральная тренинг-игра, импровизация, использование предметов-игрушек, речевые техники и медиатехнологии) показали положительную динамику по заданным критериям эффективности:

1. У детей повысилась скорость понимания и выполнения заданий. Этому способствовало использование знакомых образов и игровых сценариев.

2. Благодаря погружению в заданные обстоятельства и применение определенных образов улучшилась эмоциональная составляющая заданий, что способствует развитию сценической выразительности.

3. За счет внедрения театральных методик у детей повысилась мотивация и работоспособность, а процесс обучения стал более захватывающим и увлекательным.

Наиболее эффективными технологиями стали театральная тренинг-игра и импровизационная методика. Данные технологии кроме технических навыков помогают комплексно развивать фантазию, образное мышление и актерскую игру.

Таким образом, внедрение театральных технологий в образовательный процесс хореографического коллектива повышают продуктивность занятий, создавая творческую площадку, где дети улучшают не только техническую составляющую, но и развивают образное мышление, а также становятся заинтересованными в изучении нового материала, что подтверждается практическими занятиями в коллективе «Страна Чудес».

Литература:

1. Алиева (Казакова), С.В. Техника актерского мастерства в хореографическом искусстве / С.В. Алиева (Казакова) // Педагогический опыт: сайт. – 2022. – URL: https://www.pedopyt.ru/categories/19/articles/2517 (дата обращения: 04.10.2025)

2. Белова, Ю.В. Инновационные методы обучения современной хореографии / Ю.В. Белова // Инновационная наука. – 2024. – № 4-1. – С. 193-194

3. Бондарева, Н.В. Игровой тренинг как способ развития творческих способностей детей в хореографическом коллективе / Н.В. Бондарева, В.И. Матис // Вестник науки. – 2020. – № 1(22). – С. 14-20

4. Бочкова, А.А. Использование современных форм, приемов, методов и технологий в процессе обучения хореографии / А.А. Бочкова, Л.А. Стегалина // Центр творчества «Свежий ветер»: сайт. – 2020. – URL: https://jveter.ru/wp-content/uploads/2020/11/bochkova-a.a.-predstavlenie-opyta-raboty-tema-ispolzovanie-sovremennyh-form-priemov-metodov-i-tehnologij-v-processe-obuchenija-horeografii.pdf (дата обращения: 04.10.2025)

5. Гудзовская, А.А. Факторы формирования представления младшего школьника о жизненном самоопределении / А.А. Гудзовская, Я.В. Черных // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3(52). – С. 150-160. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-3-3

6. Земцов, М.В. Особенности использования техники актёрского мастерства в хореографическом коллективе / М.В. Земцов, А.В. Ральникова // Информио: сайт. – 2019. – URL: https://www.informio.ru/publications/id4750/Osobennosti-ispolzovanija-tehniki-aktrskogo-masterstva-v-horeograficheskom-kollektive (дата обращения: 04.10.2025)

7. Карпенко, В.Н. Формы и методы педагогической работы в хореографическом коллективе, их воздействие на развитие творческих способностей личности / В.Н. Карпенко, А.А. Пекшин // Культура, Духовность, Общество. – 2014. – № 14. – С. 114-120

8. Сальникова, Н.В. Театральные технологии как средство эффективного обучения детей хореографии / Н.В. Сальникова, Е.В. Суханова, О.А. Сизова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88. – С. 382-384

9. Полякова, Э.А. Театральный тренинг как средство развития актерских способностей исполнителей в детском хореографическом коллективе. Методические рекомендации по развитию актерских способностей детей младшего школьного возраста в процессе хореографической деятельности / Э.А. Полякова // Районный центр внешкольной работы: сайт. – 2012. – URL: http://rcvr.uoura.ru/index.php/metodicheskie-razrabotki/274-123456 (дата обращения: 24.10.2025)

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Сырова Надежда Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Баркина Вероника Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИНТЕГРАЦИЯ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОМУ ПРЕДМЕТНОМУ ДИЗАЙНУ

Аннотация. В статье рассматривается интеграция народных художественных промыслов в процесс обучения современному предметному дизайну. Анализируются исторические предпосылки развития народных художественных промыслов в России. Обозначается роль народных художественных промыслов в формировании культурной идентичности и эстетики предметного дизайна. Внимание уделяется актуальным тенденциям и примерам переосмысления традиционных мотивов в условиях современного производства. Рассматривается возможность применения новых технологий и материалов. Процесс интеграции представляет из себя сложную систему, включающую изучение промыслов с их творческим переосмыслением и применением в новом функциональном и эстетическом виде. Подчёркивается важность сохранения символического значения и культурной сущности промыслов при их адаптации к современным материалам и технологиям. Приводятся примеры успешных проектов и конкурсов студентов с мастерами народных художественных промыслов, направленные на развитие навыков работы с культурным наследием. Анализируются современные тенденции в предметном дизайне и их взаимодействие с народными художественными помыслами. Исследование демонстрирует, что интеграция народных промыслов в образовательный процесс, способствует не только обогащению эстетического языка, развитию креативного мышления и компетенций будущих дизайнеров, но и сохранению культурного наследия в условиях современности.

Ключевые слова: народные художественные промыслы, предметный дизайн, интеграция традиций, современные тенденции в предметном дизайне, адаптация народных промыслов, обучение предметному дизайну.

Annotation. The article discusses the integration of folk art crafts into the process of teaching modern object design. It analyzes the historical background of the development of folk art crafts in Russia. The article highlights the role of folk art crafts in shaping cultural identity and the aesthetics of object design. It focuses on current trends and examples of reinterpreting traditional motifs in the context of modern production. The article also explores the potential for using new technologies and materials. The integration process is a complex system that involves studying folk art crafts, reinterpreting them creatively, and applying them in a new functional and aesthetic context. The article emphasizes the importance of preserving the symbolic meaning and cultural essence of folk art crafts while adapting them to modern materials and technologies. It provides examples of successful projects and competitions between students and folk artisans aimed at developing skills in working with cultural heritage. The article also analyzes current trends in object design and their interaction with folk art crafts. The study demonstrates that integrating folk crafts into the educational process not only enhances the aesthetic language, creative thinking, and competencies of future designers, but also contributes to the preservation of cultural heritage in the modern world.

Key words: folk art crafts, object design, integration of traditions, modern trends in object design, adaptation of folk art crafts, teaching object design.

Введение. В настоящее время наблюдается все меньшая заинтересованность молодого поколения народными художественными промыслами из-за их несоответствия реалиям современного времени и их кажущейся неактуальности. Традиционные изделия все чаще воспринимаются яркими элементами интерьера, не наполненными глубоким смысловым содержанием и не несущими в себе полезные функции, как это было при их зарождении. При этом, народные художественные промыслы все ещё являются одним из важнейших элементов культурного наследия, несущим в себе уникальные художественные и символические ценности.

Изучением развития народных промыслов в России занимались В.А. Алескунин, М.А. Черная [1], Т.В. Белько,

К.Н. Саушкина [2] и другие. Проблему интеграции народных художественных промыслов в сферу дизайна рассматривают в своих трудах В.С. Графова [3], Е. Иванова [5], Р.Х. Чаббаров [12] и другие исследователи. Однако проблема интеграции народных художественных промыслов в предметный дизайн недостаточно изучена с позиции педагогики и обучения будущих дизайнеров. В связи с этим возникает необходимость переосмысления некоторых традиционных вещей для их внедрения в современный мир и систему образования, что позволит сохранить память о народных промыслах и сформировать у студентов навыки работы с культурным наследием.

Изложение основного материала статьи. Актуальность данного исследования обусловлена необходимостью интеграции народных художественных промыслов в современный предметный дизайн для сохранения памяти о культурных традициях народов и их переосмысления в условиях новых реалий образования. Это позволит сохранить культурные традиции и подготовить дизайнеров, способных создавать актуальные, функциональные и эстетически ценные изделия, отвечающие запросам современного общества.

Народные художественные промыслы представляют из себя уникальное явление, сочетающее в себе ремесленное мастерство, культурную идентичность и художественную ценность. Их интеграция в современный дизайн является сложным процессом, сочетающим в себе традиции и инновации.

Народные промыслы, как неотъемлемая часть культурного наследия, при интеграции в современный дизайн, позволяют развить культурную идентичность. При обращении к истокам возникновения народных промыслов становится понятно, что они использовались для украшения важных функциональных вещей тех времён (прялки, посуда, игрушки и др.) и вместе с этим отражали взгляды, традиции и верования людей. Так простые предметы обихода радовали народ своим внешним видом и становились носителями важных смыслов.

В наше время создание предметной среды, окружающей человека, относится к сфере предметного дизайна. Предметный дизайн – это производственный процесс по созданию нового предмета, который является достаточно сложным и не лишённым творчества. К изделиям предметного дизайна относятся эстетичные и функциональные объекты, окружающие человека в повседневной жизни. Такие изделия создаются для удобства, комфорта, внешней привлекательности и решают конкретные практические задачи [8, С. 13; 11, С. 12].

К основным категориям изделий предметного дизайна относятся: предметы мебели (шкафы, столы, стулья, диваны и др.), осветительные приборы (лампы, люстры, торшеры и др.), посуда и кухонные принадлежности (тарелки, чашки, столовые приборы и др.), текстиль и аксессуары для дома (подушки, занавески, вазы, часы и др.), сантехника и аксессуары для ванной (краны, душевые лейки зеркала, и др.), офисные принадлежности и канцтовары (органайзеры, ручки и др.), детские товары (игрушки, мебель и аксессуары для детской), уличная мебель и элементы ландшафтного дизайна (урны, скамьи и др.), аксессуары для электрических приборов (чехлы, корпуса для техники и др.), обувь и аксессуары (ботинки, сумки, очки и др.). Главное отличие предметного дизайна от других видов дизайна – это создание эстетически привлекательных физических объектов с определённой функцией.

Дизайнер придумывает форму и эстетический внешний вид предмета, при этом учитывая потребность потребителя и удобство использования предмета в предполагаемом месте расположения. Для создания новых идей дизайнер часто обращается к истории, традициям и предыдущему опыту.

В России предметный дизайн тесно связан с русской культурой. Он формировался под влиянием народных художественных промыслов, которые обладали определёнными смыслам и были носителями культуры того времени. М.С. Кухта и его соавторы в учебнике по промышленному дизайну отмечают, что одним из доминирующих материалов для производства бытовых предметов было дерево, а популярной технологией обработки – резьба [6, С. 86]. Первые предметные дизайнеры появились в культурных центрах «Абрамцево» и «Талашкино», где стремились возродить народные художественные промыслы, пропагандировали взаимосвязь между красотой и пользой предметов. Так художественные промыслы приобрели новый функционал и стали украшением предметов быта (прялок, посуды, печей, сундуков и др.) [11, С. 119]. В наше время многие предметы быта ушли из обихода и у современных дизайнеров возникла необходимость нового прочтения и интеграции народных художественных промыслов в предметный дизайн. В связи с этим необходимо совершенствовать систему обучения будущих дизайнеров для их подготовки к работе по созданию предметов, удовлетворяющих нужды современного потребителя.

Процесс обучения студентов интеграции промыслов в предметный дизайн должен происходить в несколько последовательных этапов. Все начинается с изучения и анализа традиционных техник, материалов и орнаментов. Далее следует процесс адаптации, заключающийся в переосмыслении традиционных мотивов и форм в контексте современных технологий. Третьим заключительным этапом интеграции является использование адаптированных элементов в современных дизайн-проектах [1]. Удачными примерами такой интеграции являются дизайн-проекты студентов кафедры искусств и художественного творчества Российского государственного социального университета, представленные в работе Е. Ивановой. Первый проект – этно-культурный центр при представительстве Коми в Москве, который берет за основу тему традиционное жилища коми – избы, включает в себя много предметов из дерева украшенных традиционными орнаментами. Второй – интерьер в греческом стиле в кафе «Калимера» в Москве [5, С. 104-105].

Особое внимание в процессе обучения интеграции уделяется сохранению сути каждого промысла. Важно не слепое копирование традиционных мотивов, элементов узоров и цветовой палитры промыслов, а обучение их смысловому переосмыслению с сохранением символического значения в современном контексте. При этом необходимо обратить внимание и на использование современных цифровых технологий, которые должны быть грамотно включены в образовательный процесс, способствуя формированию информационной культуры студентов [4].

Возврат к традициям считается одним из глобальных трендов в современном предметном дизайне. Возникновение понятия «дизайн» во многих странах связано с возрождением традиционных ремёсел, потенциал которых до сих пор не исчерпан. Исследователи Н.М. и Е.В. Сокольниковы и Р.Х. Чаббаров отмечают, что в связи с этим в последние годы возрастает интерес к этническим мотивам и народным промыслам, связанный с поиском культурной идентичности и уникальности [11, С. 9; 12, С. 242]. Среди ключевых тенденций выделяется эко-дизайн, основанный на использовании натуральных материалов и традиционных техник изготовления. Сочетание этой тенденции с народными промыслами помогает создавать интересные и экологичные предметы интерьера с сохранением определённых традиционных технологий производства. Важней тенденцией является минимализм с этническими акцентами. Лаконичные формы предметов интерьера сочетаются с элементами народного орнамента. Внимание студентов необходимо обращать на уже созданные профессиональными мастерами коллекции, где связь народных традиций с современностью проявляется наиболее явно. Одним из удачных примеров интеграции народных художественных промыслов в современный предметный дизайн является экспериментальная коллекция для массового производства «Гжель-Дизайн» 2022 года. В ней удачно совмещаются важные особенности традиционной гжели (синий цвет, узнаваемые мотивы птиц и розы «агашки»), которые используются в качестве акцентов, с простотой и удобством формы [9]. Переосмысление народных промыслов наблюдается в серии деревянных ложек «Хохлома». Черно-белые изображения на ложках сочетают в себе элементы хохломского узора и

геометрические фигуры, что делает предмет одновременно минималистичным и декоративным [2, С. 260]. Происходит развитие интерактивного дизайна, в связи с этим народные промыслы интегрируются и в эту сферу дизайна.

С каждым годом мир продолжает развиваться, появляются все больше новых тенденций. В связи с этим возникает необходимость приобщения старых традиционных вещей к новым трендам в дизайне. Народные промыслы также должны развиваться в этом направлении и адаптироваться к современным трендам для сохранения своей актуальности в наше время. Вследствие этого важно обучать будущих предметных дизайнеров на разных ступенях образования от колледжа до бакалавриата и магистратуры в соответствии с новшествами [7].

Первый новацией в процессе обучения может стать использование современных материалов. Например, для создания традиционных форм вместо дерева можно использовать композиты или 3D-печать. Ко второй новации интеграции народных художественных промыслов в современный дизайн можно отнести цифровые технологии. Так для создания узоров можно использовать графические программы или 3D-моделирование, они позволят переосмыслить традиционные узоры и позволят использовать их в нетипичном прочтении, новых вещах, конструкциях и материалах. Третьей новацией интеграции для народных художественных промыслов становится их функциональная трансформация. Происходит адаптация традиционных старинных предметов к современным потребностям. Если раньше узорами украшали прялки, сундуки и другие предметы быта, то сейчас они просто не нужны, поэтому можно оформлять традиционными техниками современную мебель, технику, декор для интерьера [1, С. 13]. В Нижегородской области в 2019 году прошёл конкурс «Дизайн и ремесло», где в результате обучения у народных мастеров и совместной работы с ними молодые дизайнеры создали интересные объекты предметного дизайна (например, светильники «Ягода» с простым внешним оформлением и хохломским травным орнаментом внутри) [10].

Самое главное при обучении студентов адаптации народных художественных промыслов в предметный дизайн – научить сохранять культурную сущность промыслов при их внедрении в современность. Во всех новациях важно не просто копировать уже существующие элементы промыслов, а создавать новые формы, вдохновлённые традициями. В.С. Графова подчёркивает, что важную роль в создании нового играет тесное взаимодействие мастера народных художественных промыслов и дизайнера [3, С. 8].

Выводы. Интеграция народных художественных промыслов в современный предметный дизайн является сложным процессом, требующим глубокого понимания традиций и современных тенденций для их гармоничного взаимодействия. Народные промыслы не только обогащают эстетический язык будущих дизайнеров, но и способствуют сохранению культурного наследия. В процессе обучения современному предметному дизайну при интеграции в него народных художественных промыслов важно обучать не только техническим приёмам, но и пониманию студентами символического значения промыслов, их культурной и исторической ценности. Это позволит создавать не просто копии традиционных изделий, а новые формы, вдохновлённые традициями, но отвечающие современным требованиям функциональности и эстетики.

Современные дизайнеры с каждым годом все чаще обращаются к традиционным мотивам, адаптируя их к новым технологиям и материалам, что позволяет создавать уникальные и конкурентноспособные продукты. «Новое – это хорошо забытое старое», все новое начинает свой путь от ранее существующего и важно об этом помнить.

Таким образом, интеграция народных художественных промыслов в современный предметный дизайн и образовательный процесс является важным шагом на пути к сохранению культурного наследия и обучения будущих предметных дизайнеров.

Литература:

1. Алексунин, В.А. Российские художественные народные помыслы / В.А. Алексунин, М.А. Черная // Norwegian Journal of Development of the International Science. – 2018. – № 20. – С. 8-14

2. Белько, Т.В. Народные художественные промыслы России и «Русский сувенир» / Т.В. Белько, К.Н. Саушкина // Вестник славянских культур. – 2023. – С. 252-263

3. Графова, В.С. Образы традиционных художественных промыслов – актуальная тенденция современного дизайна / В.С. Графова // Традиционное прикладное искусство и образование. – 2019. – С. 1-11

4. Грязнова, Е.В. Противоречия цифрового высшего образования в информационной культуре современного общества / Е.В. Грязнова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1. – С. 12-17

5. Иванова, Е. Национальные традиции в современном дизайне Иванова Е. Национальные традиции в современном дизайне / Е. Иванова // Образование для науки и практики. – 2021. – С. 97-107

6. Кухта, М.С. Промышленный дизайн: учебник / М.С. Кухта, В.И. Куманин, М.Л. Соколова, М.Г. Гольдшмидт; под ред. И.В. Голубятникова, М.С. Кухты. – Томский политехнический университет. – Томск: Изд во Томского политехнического университета, 2013. – 312 с.

7. 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. – С. 1-5. – DOI: 10.26795/2307-1281-2024-12-3-1

8. Рунге, В.Ф. Основы теории и методологии дизайна. Учебное пособие / В.Ф. Рунге, В.В. Сеньковский. – М.: МЗ-Пресс, 2003. – 252 с.

9. Русский музей. ДПИ и современный и промышленный дизайн. Народные промыслы в современном прочтении // Русский музей. – 2022. – URL: https://vkvideo.ru/video-405271_456240221 (дата обращения: 25.10.2025)

10. Самойлов, В.В. Дизайн и ремесло. Каталог изделий и эскизов работ участников конкурса для народных художественных промыслов Нижегородской области / В.В. Самойлов, С.Ю. Липкина, Н.С. Шабаров. – Н. Новгород, 2019. – 88 с.

11. Сокольникова, Н.М. История дизайна: учебник для студ. учреждений сред. проф. образования / Н.М. Сокольникова, Е.В. Сокольникова. – М.: Издательский центр «Академия», 2016. – 240 с.

12. Чаббаров, Р.Х. К проблеме отражения в дизайне этнокультурных тенденций / Р.Х. Чаббаров // Наука Красноярья. – 2012. – С. 238-247

УДК 378.14
кандидат педагогических наук, доцент Сырова Надежда Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Гомолко Любовь Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
доцент Абдуллина Марина Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В СИСТЕМЕ СПО

Аннотация. В статье рассматривается содержание понятия проектно-художественной культуры и процесс ее формирования у студентов-дизайнеров среднего профессионального образования. Убедительно доказывается, что для успешной деятельности дизайнера художественная культура является необходимым аспектом культуры проектной. Отмечена их теснейшая взаимосвязь, обеспечивающая необходимый уровень профессионального мастерства. Цель исследования направлена на разработку педагогической модели формирования проектно-художественной культуры. Авторами предложено подробное описание модели и ее компонентов. Актуализирована сущность научной разработки, заключающаяся в целостном описании образовательного процесса как механизма системы взаимосвязанных элементов, направленных на формирование проектно-художественной культуры для студентов-дизайнеров. Выделены элементы образовательного процесса, представляющие собой: основной образовательный процесс, систему дополнительного образования и творческую деятельность за пределами основной образовательной программы. Приведено авторское понимание содержательной сущности каждого из блоков модели. Обращено внимание, что образовательный процесс, выстроенный с применением данной модели, способен повысить эффективность педагогического дизайна дисциплин, укрепить и развить междисциплинарные связи. Подчеркнута возможность использования спроектированной педагогической модели педагогами колледжа в своей профессиональной деятельности.

Ключевые слова: проектно-художественная культура, дизайн по отраслям, предметный дизайн, педагогическая модель, система среднего профессионального образования.

Annotation. This article examines the notion of project-artistic culture and the process of its formation among design students in secondary vocational education. It argues convincingly that artistic culture is an essential component of project culture for a designer’s successful practice, and highlights their close interrelation, which ensures the required level of professional mastery. The aim of the study is to develop a pedagogical model for cultivating project-artistic culture. The authors present a detailed description of the model and its components. The core contribution of the research is framed as a holistic account of the educational process as a mechanism comprising a system of interrelated elements aimed at developing project-artistic culture in design students. The elements of the educational process are identified as: the main educational program, the system of additional education, and creative activity beyond the core program. The authors set out their interpretation of the substantive content of each block of the model. It is noted that an educational process structured according to this model can enhance the effectiveness of pedagogical design of subjects and strengthen and develop interdisciplinary links. The possibility of using the proposed pedagogical model by college teachers in their professional practice is emphasised.

Key words: project-based artistic culture, industry-specific design, subject-based design, pedagogical model, and secondary vocational education system.

Введение. Настоящий дизайнер немыслим без владения проектной культурой, которая является комплексной и содержит в себе несколько составляющих, в частности – еще и художественную культуру. Дизайнерский проект не может быть успешным без этого компонента, проявляющегося по-своему и в разных пропорциях в различных продуктах дизайнерской деятельности. В данной статье рассматривается понятие «проектно-художественная культура». Для лучшего понимания семантики предмета исследования раскроем более подробно сущность терминов: «культура», «проектная культура», «художественная культура».

Согласно источнику «Новая философская энциклопедия», понятие «культура» означает совокупность деятельностного, коммуникативного и поведенческого аспектов, выражающих уровень развития предметно-пространственной среды и духовной жизни как отдельного человека, так и социальных групп и человечества в целом. В.А. Маслова подчёркивает, что все формы деятельности субъекта, в которых выражается его уровень культуры, основываются на системе ценностных установок, норм, идеалов, составляющие «память коллектива», накопленный опыт, передающийся и обновляющийся из поколения в поколение [4].

Если рассматривать проектную культуру, то, согласно Э.Р. Хаматгалееву, она является особым типом поэтапной организации человеческой деятельности, в рамках которой осуществляются процессы производства, обмена и распределения материальных и духовных благ [10]. Британский профессор дизайнерских исследований в Королевском колледже искусств Брюс Арчер делал акцент на том, что проектная культура прежде всего представляет собой культуру мышления [1]. Н.А. Ковешникова отмечает, что основу проектной культуры составляют ценностно-смысловые установки и то, каким образом на их основе достигается практический результат деятельности (методология проектирования) [2].

Если полагать, что художественная культура входит составной частью в проектную культуру, то необходимо подчеркнуть, что она является и частью общей культуры, решает задачи «отображения бытия в художественных образах» и, как отмечает С.Н. Петрова, с целью познания человеком собственного внутреннего мира [6].

Художественная культура – это способ познать и окружающий мир в его амбивалентности и многогранности. Она обогащает многообразным опытом внутренний мир человека, превращает человека с базовыми желаниями и потребностями нижних уровней пирамиды Маслоу, в человека размышляющего о высших категориях: этике и эстетики, жизни и смерти, об истинных ценностях, о своём месте в мире, собственном мировоззрении.

Следовательно, художественная культура представляет собой своеобразную рефлексию и саморефлексию. Однако помимо аксиологического аспекта художественной культуры и её пассивного деятельностного аспекта, которым мы назовём осмысление и познание художественных ценностей, можно выделить активный деятельностный аспект, заключающийся в самом творческом процессе. Художественная культура в активном деятельностном аспекте для художника, скульптора, архитектора, дизайнера выражается во владении художественными средствами выразительности

(композицией, цветовой гармонией, чувством гармонии формы, пропорций, ритма, пластики и т.д.).

Таким образом, через синтез рассмотренных понятий можно сделать вывод о том, что подразумевается под понятием проектно-художественной культуры. Данное комплексное понятие отражает выраженный активный деятельностный компонент, поэтому необходимость обладания данным видом культуры – прерогатива разработчика и творца, а не пассивного созерцателя. Важно, что продукт деятельности имеет не только художественный компонент, выраженный в его визуальной (и возможно художественно-концептуальной) организации, но и как проект несёт прагматичную составляющую: выполнен с конкретной целью, под определённый запрос, для целевого потребителя.

К вопросам формирования проектно-художественной культуры обращались авторы: О.И. Генисаретский и Е.М. Бизунова, Н.А. Ковешникова, Т.М. Кауда, С.Ю. Камнева, Т.В. Пойдина, О.А. Ческидова, Ю.А. Фильчакова, И.Л. Белова, Ф.Ф. Бандуристый, О.В. Каукина, Е.Б. Коробий, О.Ю. Амелина, С.М. Мурзина, Е.В. Гадзина и др. В данном исследовании рассмотрим педагогическую модель формирования проектно-художественной культуры у студентов, обучающихся по направлению 54. 02.01 Дизайн (по отраслям) в системе среднего профессионального образования.

Изложение основного материала статьи. Для дизайнеров, как специалистов среднего звена, важно владение проектно-художественной культурой в умении проектировать дизайн-продукт в соответствии с техническим заданием. Владение гармонией композиции, ритма, колористического решения, пропорциональной организации объектов дизайна делает дизайнеров настоящими профессионалами вместе с умением целеполагания, планирования профессиональной деятельности, пониманием своей целевой аудитории, умением отражать её ценности в продукте. Таким образом, формирование проектно-художественной культуры студентов на лучшем художественном наследии вкупе с овладением художественными средствами выразительности и проектными навыками несомненно влияет на функциональность, эстетическое качество создаваемых объектов дизайна и их востребованность.

Однако очевидно, что в современных условиях рынка труда особенно актуальна многофункциональность и гибкость специалиста [3]. В этом случае дизайнер должен уметь формировать художественную концепцию не только своего продукта, но и, как минимум, его визуальной презентации для целевого потребителя, для чего ему желательно владение художественными средствами выразительности в фотографии и видеопроизводстве.

Таким образом, в числе задач формирования проектно-художественной культуры студента-дизайнера среднего профессионального образования можно выделить следующие:

– воспитание эстетического вкуса;

– формирование целостного художественно-культурного кругозора с целью расширения ассоциативного поля и углубления содержания собственных творческих концепций;

– овладение художественными средствами выразительности в дизайне;

– развитие креативности;

– развитие цифровой грамотности в дизайн-проектировании, выражающаяся в умении работать в специализированных компьютерных программах [5];

– овладение средствами выразительности в рекламной подаче готовой продукции в соответствии с общей концепцией проекта;

– получение умений формирования проектно-художественной концепции, отвечающей современным художественным тенденциям, и ее итоговая реализация в конкретном продукте;

– стимуляция к личностному творческому развитию.

Для решения этих задач была спроектирована педагогическая модель, основой создания которой стал результат анализа педагогического опыта кафедры Дизайна, конструирования и сервисных технологий Института пищевых технологий и дизайна города Нижнего Новгорода.

Существует достаточно большое разнообразие педагогических моделей образовательного процесса, позволяющих отразить ту или иную концепцию. За основу авторами принята сущностная модель В.И. Писаренко, представляющая собой комплекс равноправных блоков, отражающих идейное содержание исследуемого педагогического явления или объекта через объяснение сущности каждого компонента [7]. В авторскую модель был введен еще один блок дополнительного профессионального образования, который дает возможность особенно мотивированным студентам-дизайнерам развивать свой потенциал, осваивая новые виды творческой деятельности.

Целью педагогической модели формирования проектно-художественной культуры студентов-дизайнеров в системе СПО является обучение студентов ведению проектно-художественной деятельности на максимально высоком уровне. Задачи формирования проектно-художественной культуры были описаны выше.

Спроектированная педагогическая модель включает следующие блоки:

– методологический, первично-диагностический, ценностно-формирующий, системно-содержательный блок, технологический блок, блок технологического инструментария и диагностики, блок дополнительного образования и развития, коррекционно-актуализационный блок.

Методологический блок описывает цель всей образовательной модели, задачи, педагогические условия, методологические подходы. Педагогические условия: организационно-педагогические, психолого-педагогические и дидактические. Особенностью организационно-педагогических условий для решения поставленных задач является наличие педагогического состава, обладающего достаточным уровнем художественной и проектной культуры, материально-технических ресурсов, позволяющих сделать обучение максимально наглядным и формирующим качественную культурно-образовательную среду. Психолого-педагогические условия для творческих студентов должны предоставлять им определенную долю свободы в творческом самовыражении, мотивировать на креативную деятельность. В качестве отличительной особенности дидактических педагогических условий предлагается применение заданий, осуществляющих качественное погружение в культурную среду через создание графических и живописных работ, развивающих эстетическое видение, формирующих у студентов чувство ритма, пропорций, умение создавать композиционно и колористически гармоничные композиции. Кроме того, важно погружение в сферу творческого дизайн-проектирования.

Методологическими подходами, применяющимися в нашей педагогической модели, являются:

– системный, выражающийся во взаимосвязи дисциплин образовательного цикла, тесном творческом взаимодействии педагогов разных проектно-художественных дисциплин с целью организации единого творческого процесса;

– деятельностный, выражающийся в организации проектной деятельности;

– личностно-ориентированный, обуславливающий во многом применение индивидуального подхода в образовательном и творческом процессах;

– культурологический – культурное развитие студентов через погружение в историю изобразительного искусства и историю дизайна.

Первично-диагностический блок, в рамках него осуществляется определение начального уровня художественных способностей студентов-дизайнеров, а также выявляются их личностные особенности (психологический портрет группы,

обуславливающий коммуникационный аспект в рамках образовательного процесса).

Ценностно-формирующий блок направлен на формирование эстетического вкуса, художественно-культурного кругозора, личностного профессионального развития, позволяющего выстраивать представление студента о себе как будущем специалисте в сфере дизайна или смежной творческой деятельности и мотивированного на дальнейшее профессиональное образование [9].

Системно-содержательный блок состоит из художественного, проектного и рекламного компонента, формирующих проектно-художественное видение и проектное мышление в целом, умения планировать и осуществлять проектно-художественную деятельность на высоком уровне, умения концептуально-визуальной презентации продукта.

Технологический блок в общем виде направлен на стимуляцию самостоятельной творческой деятельности студентов, мотивированное решение творческих задач. Данный модуль содержит в себе 4 пространства: концептуально-целевое, поисковое, деятельностное и рефлексивное.

Концептуально-целевое пространство задаёт конкретную, понятную студентам творческую цель, которая в идеале должна стать реальной целью для каждого. Кроме того, в рамках данного образовательного пространства студенты учатся четко и ясно формулировать концепцию проекта, ставить цель, задачи, определять целевую аудиторию своего продукта, планировать проектную деятельность.

Поисковое пространство обеспечивает возможность находить необходимые для выполнения заданий творческие источники вдохновения, в результате анализа которых у студентов рождаются собственные творческие решения, авторский взгляд на конкретную тему.

Деятельностное пространство способствует активному развитию студентов через проектно-художественную творческую деятельность.

Рефлексивное пространство обеспечивает анализ студентами результата собственной деятельности, как индивидуальной, так и командной, включая оценку личного вклада в командную работу.

Блок технологического инструментария и диагностики представляет собой средства реализации педагогического процесса и включает в себя: сам комплекс дисциплин, направленных на развитие проектно-художественной культуры, и представляющих собой содержательную часть учебного плана, глоссарий профессиональных терминов и понятий по каждой дисциплине, технологический инструментарий создания дизайн- проектов, который есть ни что иное как средство реализации педагогической технологии проектного обучения, систему теоретических и практических заданий, развивающих проектно-художественную культуру, и систему оценки результатов обучения.

В педагогическую модель авторами также был включён добавочный *блок дополнительного образования и развития*, содержащий курсы по рисованию и дизайн-эскизированию, особенно актуальные для первокурсников, а также курсы создания фото- и видеоконтента.

Коррекционно-актуализационный блок педагогической модели направлен на анализ комплексных образовательных результатов всего процесса обучения, направленного на формирование проектно-художественной культуры. Рефлексия на данном этапе позволяет совершенствовать учебный процесс [8].

Данная педагогическая модель положена в основу образовательного процесса колледжа. Она была разработана на основании действующего учебного процесса с целью описания межпредметных связей для формирования целостного взгляда педагогов на образовательный процесс студентов-дизайнеров СПО с точки зрения формирования проектно-художественной культуры. Учебный план имеет своей задачей отражение структуры и содержания образовательного процесса, однако он не раскрывает межпредметные связи в полном объеме. Этим обосновывается необходимость и полезность предлагаемой нами педагогической модели. Она максимально полно описывает «внутреннюю работу» образовательного процесса как механизма системы взаимосвязанных элементов (основного образовательного процесса, системы дополнительного образования и творческой деятельности за пределами основной образовательной программы), каждый из которых выполняет свою роль для достижения конкретной общей цели – формирование проектно-художественной культуры студентов-дизайнеров.

Выводы. Таким образом, предполагаемым результатом педагогической модели формирования проектно-художественной культуры студентов-дизайнеров в системе СПО является их способность к ведению качественной проектно-художественной деятельности, с предложением нестандартных и востребованных дизайн-решений.

Для каждого преподавателя данная педагогическая модель является целостной «картой» формирования проектно-художественной культуры в рамках всей образовательной системы колледжа, ориентируясь на которую возможно более четко осознавать содержательные связи дисциплин, что, несомненно послужит импульсом к новым позитивным изменениям в педагогическом дизайне и будет способствовать росту эффективности образовательного процесса.

Литература:

1. Захарян, Т.Б. Аксиология проектной культуры в аспекте формирования творческого потенциала личности / Т.Б. Захарян // Ценностные и социокультурные основы воспитания духовности и субъектности личности: сборник научных статей по материалам V Всероссийской научно-практической конференции, Екатеринбург, 10-11 декабря 2008 года. – Екатеринбург: Российский государственный профессионально-педагогический университет, 2008. – С. 176-180

2. Ковешникова, Н.А. Проектная культура дизайна как категория художественно-проектной деятельности / Н.А. Ковешникова // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова. – 2014. – № 2. – С. 42-50

3. Костылев, Д.С. Современные проблемы образования в меняющемся мире / Д.С. Костылев, Ж.В. Смирнова, Н.А. Еремина // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 83-3. – С. 219-222

4. Мкртчян, С.В. Дизайн в контексте культуры / С.В. Мкртчян // Декоративное искусство и предметно-пространственная среда. Вестник РГХПУ им. С.Г. Строганова. – 2020. – № 4-2. – С. 297-307

5. Павлова, Л.В. Формирование функциональной компетентности педагога как участника цифровой образовательной среды / Л.В. Павлова, О.С. Крайнова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-1. – С. 210-213

6. Петрова, С.И. О художественной культуре / С.И. Петрова // Актуальные проблемы современности: наука и общество. – 2021. – № 2(31). – С. 150-155. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/o-hudozhestvennoy-kulture (дата обращения: 27.10.2025)

7. Писаренко, В.И. Педагогические модели: типология и особенности / В.И. Писаренко // Проблемы современного образования. – 2024. – № 1. – С. 120-125. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/pedagogicheskie-modeli-tipologiya-i-osobennosti (дата обращения: 03.11.2025)

8. Перевощикова, Е.Н. Разработка модуля по формированию исследовательских компетенций будущих педагогов и оценка их сформированности в рамках выпускной квалификационной работы / Е.Н. Перевощикова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – С. 2-8

9. 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. – С. 1-5
10. Хаматгалеев, Э.Р. Технология развития проектной культуры учащихся. Книга 1: концепция, содержание этапов, приёмы: учебно-методическое пособие / Э.Р. Хаматгалеев. – Барнаул: Книга. Ру, 2019. – 168 с.

Педагогика

УДК 378.14

кандидат педагогических наук, доцент Сырова Надежда Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Зеленецкая Кристина Валерьевна
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)

ФОРМИРОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ОСНОВЕ ОРНАМЕНТА У СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ СПО

Аннотация. В статье рассматривается проблема формирования визуальной грамотности у студентов-дизайнеров в системе среднего профессионального образования. Авторы выявляют противоречие между потребностью в специалистах с целостным визуальным мышлением и фрагментарным характером их подготовки. В качестве методологического решения предлагается использование орнамента как структурной основы визуальной коммуникации. Обосновывается потенциал орнамента для интеграции различных дисциплин благодаря его семиотической природе и структурным свойствам. Работа с орнаментом позволяет развивать навыки анализа, деконструкции и создания визуальных форм. Это способствует формированию системного профессионального мышления и визуальной культуры. Методика направлена на преодоление разрыва между традиционной культурой и современной проектной практикой. Использование орнамента как «грамматики» визуального языка помогает структурировать восприятие и развивать композиционные навыки. Таким образом, орнамент выступает эффективным инструментом для подготовки конкурентоспособных дизайнеров, способных создавать осмысленные и концептуальные проекты. Авторы убедительно показывают, что интеграция орнамента в учебный процесс позволяет сформировать у студентов устойчивую базу для дальнейшего развития профессионального мастерства в различных сферах дизайна.

Ключевые слова: визуальная грамотность, орнамент, дизайн-образование, среднее профессиональное образование, визуальное мышление, профессиональная подготовка.

Annotation. This article examines the problem of developing visual literacy among design students within the system of secondary vocational education. The authors identify a contradiction between the need for specialists with holistic visual thinking and the fragmented nature of their training. As a methodological solution, the use of ornament as a structural basis for visual communication is proposed. The potential of ornament for integrating various disciplines, owing to its semiotic nature and structural properties, is substantiated. Working with ornament allows students to develop skills in analyzing, deconstructing, and creating visual forms. This contributes to the formation of systemic professional thinking and visual culture. The methodology aims to bridge the gap between traditional culture and modern design practice. Using ornament as the "grammar" of visual language helps structure perception and develop compositional skills. Thus, ornament serves as an effective tool for training competitive designers capable of creating meaningful and conceptual projects. The authors convincingly demonstrate that integrating ornament into the educational process allows students to build a solid foundation for the further development of professional skills in various fields of design.

Key words: visual literacy, ornament, design education, secondary vocational education, visual thinking, professional training.

Введение. В условиях цифровой трансформации и глобализации визуальной культуры система среднего профессионального образования сталкивается с необходимостью пересмотра традиционных подходов к подготовке дизайнеров. Сложившийся дисциплинарный принцип организации учебного процесса, при котором композиция, цветоведение и проектирование преподаются часто как изолированные курсы, демонстрирует свою неэффективность в формировании целостного профессионального мышления. Выпускники, владея техническими навыками работы в графических редакторах, зачастую не способны к созданию осмысленных визуальных образов, что снижает их конкурентоспособность на современном рынке труда.

В этой ситуации использование орнамента как универсальной системы визуального кодирования информации открывает новые возможности для создания единого, комплексного подхода к обучению дизайну. Орнамент, понимаемый не как второстепенный декоративный элемент, а как структурная основа визуальной коммуникации, обладает уникальным потенциалом для формирования системной визуальной грамотности - ключевого компонента профессионального мастерства современного дизайнера.

Изложение основного материала статьи. Исследованием орнамента как культурного феномена занимался Е.В. Гилевич, раскрывший его семиотическую природу и указавший, что традиционный «орнамент является носителем определенной системы знаков и становится посредником между человеком и окружающим миром, выполняя функцию отбора и структурирования информации о внешнем мире» [2, С. 79].

Этот тезис послужил важным методологическим основанием для данного исследования. Однако, несмотря на его значимость, комплексное изучение орнамента как педагогического инструмента формирования визуальной грамотности в контексте дизайн-образования системы СПО остается недостаточно разработанным. Существующие исследования либо рассматривают орнамент исключительно в историко-культурном ключе, либо ограничиваются его прикладным применением в отдельных проектных заданиях, не раскрывая его системообразующего потенциала для профессионального становления дизайнера.

Проведенный анализ образовательной практики в дизайнерских колледжах позволяет выявить системное противоречие между объективной потребностью в специалистах, обладающих целостным визуальным мышлением и способных к созданию концептуально содержательных проектов, и преобладанием фрагментарного, инструментально-ориентированного подхода в подготовке, не формирующего понимания фундаментальных принципов визуальной организации.

Это противоречие проявляется в следующих ключевых аспектах:

1. *Методологический аспект:* отсутствует единая структурная основа, которая связывает разные предметы в

целостную систему. В результате студенты воспринимают композицию, цветоведение и проектирование как изолированные знания, не связанные общей логикой.

2. *Культурологический аспект*: разрыв между традиционной визуальной культурой и современной проектной практикой приводит к поверхностному заимствованию визуальных решений без понимания их генезиса и семантики.

3. *Профессиональный аспект*: выпускники демонстрируют владение техническими навыками, но испытывают трудности с:

– генерацией оригинальных визуальных концепций;

– построением сложных композиционных систем;

– осознанным использованием культурных кодов в проектировании.

В связи с этим научная проблема исследования заключается в поиске и обосновании такой структурной основы визуальной грамотности, которая:

1) обладает интегративным потенциалом для соединения теоретических и практических компонентов подготовки;

2) обеспечивает преемственность между традиционной культурой и современной проектной деятельностью;

3) способствует формированию системного визуального мышления в условиях ограниченных временных ресурсов СПО.

В классическом понимании грамотность – это «определённая степень владения человеком навыками чтения и письма в соответствии с грамматическими нормами родного языка». Экстраполируя это определение на визуальную сферу, мы приходим к понятию «визуальная грамотность», которое понимается как «способность интерпретировать, использовать, извлекать смысл из информации, представленной в графическом виде» [7]. Таким образом, если традиционная грамотность предполагает владение алфавитом, синтаксисом и грамматикой, то визуальная грамотность требует овладения своим собственным «алфавитом» визуальных форм и правилами их композиционного «письма».

Теоретические аспекты визуальной грамотности с разных точек зрения получили освещение в трудах многих исследователей. По словам Дж. Дебеса «визуальная грамотность – это группа способностей, которые человек может развивать, соединяя зрительный опыт с опытом других органов чувств. Развитие этих способностей составляет основу для эффективного обучения. Визуально грамотный человек способен различать и интерпретировать видимые действия, предметы и символы, естественные или рукотворные, с которыми сталкивается в своей среде» [7, С. 27].

Как справедливо отмечает М.А. Чабан, эффективным решением проблемы формирования визуальной грамотности является не фрагментарное, а системное внедрение соответствующих компетенций через интеграцию специализированных модулей в учебные дисциплины [12].

О.В. Попова, анализируя зарубежный опыт, определяет визуальную грамотность как комплекс компетенций, выходящий за рамки простого узнавания изображений и включающий визуальное мышление (способность использовать изображения для репрезентации идей), визуальную коммуникацию (взаимодействие с помощью визуальных образов) и визуальное обучение [9].

Е.В. Грязнова предполагает, что формирующаяся в обществе информационная культура предполагает наличие визуальной грамотности [4].

В контексте формирования визуальной грамотности особый интерес представляет набор компетенций, приведенный в работе Е.Е. Лапшевой и М.В. Храмовой со ссылкой на работу «Умения XXI века»: понимание абстрактных и символических образов, умение извлекать информацию из изображения и креативно визуально мыслить [6]. Кроме того, предложенная авторами классификация способов визуализации, в частности, работа со структурными диаграммами и визуальными метафорами, предоставляет конкретный инструментарий для декомпозиции орнамента на составляющие элементы и их проектного воплощения в новых объектах.

Методика развития визуальной компетенции, подробно описанная В.Ю. Грушевской, демонстрирует эффективность перевода вербальной концепции в визуальную форму через такие этапы, как составление брифа, сбор референсов и создание мудборда [3].

Методология развития визуальной грамотности, предложенная Ю.А. Аверкиным и основанная на поэтапном формировании компетенций анализа, создания и синтеза визуальных форм, демонстрирует свою универсальность [1].

Авторы данного исследования считают, что формирование визуальной грамотности на основе орнамента необходимо рассматривать как базовый этап в становлении более сложного феномена – профессиональной визуальной культуры будущего дизайнера. Научные разработки Н.В. Сыровой и других авторов позволяют поднять эту проблему на качественно новый уровень [10]. Авторы обоснованно утверждают, что визуальная культура является синтезом визуальной грамотности, эстетического опыта и визуального мышления, где ключевую роль играет сформированная «насмотренность» – обширная база визуальных впечатлений, служащая бессознательной опорой в процессе проектирования.

Именно орнамент, с его богатейшим историческим и культурным кодом, является идеальным материалом для целенаправленного формирования этого профессионального качества – «насмотренность». Системная работа с ним – от анализа канонических структур до их трансформации в актуальные проектные решения – позволяет не только развить отдельные профессиональные компетенции, но и заложить основу целостной визуальной культуры студента, способного создавать осмысленные, эстетически насыщенные и функциональные объекты в области любой сферы дизайна.

Для студентов системы СПО, будущих дизайнеров, профессиональное мастерство дизайнера заключается в высшей степени овладения своей профессией, которая характеризуется не только высокой квалификацией и компетентностью, но и способностью эффективно и надежно решать сложные профессиональные задачи в различных условиях [8]. Оно включает в себя глубокое понимание дела, технологическую культуру, самодисциплину, а также умение творчески подходить к работе и постоянно совершенствоваться [11]. Именно для формирования такого уровня владения своим делом необходимо заложить прочный базис на стадии обучения, не последнюю роль в котором играет освоение визуальной грамотности.

В процессе освоения студентами теоретических знаний и выполнения практических заданий по исследованию существующих народных орнаментов, современных их интерпретаций раскрывается глубокая связь между визуальной грамотностью и семантикой орнамента. Орнамент, по своей сути, и является той самой базовой «грамматикой» визуального языка. Он представляет собой универсальную систему, построенную на устойчивых, архетипических принципах: ритме, симметрии, модульности, контрасте и нюансе. Эти принципы являются семантическими единицами, несущими в себе конкретные смыслы и культурные коды.

В образовательном процессе у студентов-дизайнеров, обучающихся в системе СПО, при работе с орнаментом можно выделить несколько ключевых позиций:

– *Реализация компонентного подхода.* Орнамент может стать структурной основой для формирования профессионального мышления дизайнера-конструктора. Компонентный подход к его изучению, при котором орнамент рассматривается как система визуальных и конструктивных кодов, позволяет декомпозировать его на ключевые свойства: модульность, ритмическую организацию и семантическую насыщенность. Работа с этими компонентами идеально подходит

для развития целостного и системного подхода к проектированию.

– *Реализация структурного подхода.* Эффективность методологии, основанной на анализе и трансформации структурных паттернов, находит подтверждение в международной практике подготовки дизайнеров. Как отмечает О.В. Попова, проекты по развитию визуальной грамотности, аналогичные работе с выставочными пространствами, где студенты осваивают организацию визуальных элементов в целостную композицию, демонстрируют универсальность этого подхода [9].

– *Реализация системного видения.* Орнамент становится эффективным инструментом для развития системного видения, необходимого для проектирования серийных изделий, где эстетика должна быть неотъемлемо увязана с конструкцией и технологией.

Применительно, например, к предметному дизайну, работа с орнаментом может быть преобразована в проектные задания по созданию модульных систем или элементов фирменного стиля для продукции. Студентам можно предложить проанализировать орнаментальную систему, выделить ее структурные и семантические компоненты, а затем использовать этот конструктор для проектирования элементов изделия, например, от фактуры рукоятки инструмента до перфорации корпуса бытового прибора. Такой метод способствует развитию у будущих дизайнеров умения "раскрывать информацию, заключенную в визуальном изображении" и "креативно визуально мыслить", что особенно важно при создании серийной продукции [5].

Выводы. Изучение орнамента предоставляет основу для формирования визуальной грамотности будущих дизайнеров, заложив базис для развития визуальной культуры и профессионального мастерства. поскольку позволяет:

- структурировать восприятие: система орнамента позволяет студенту «читать» и декодировать визуальную информацию, видя не хаос линий и пятен, а организованную структуру;
- формировать «словарный запас»: базовые элементы и принципы орнамента служат тем самым алфавитом, из которого складывается более сложный визуальный нарратив;
- учить «синтаксису»: анализ и создание орнаментальных композиций напрямую развивает навыки связывания отдельных элементов в целостное, осмысленное «высказывание».

Таким образом, обращение к орнаменту как к первичной семиотической системе позволяет выстроить интегрированную модель обучения, где история изобразительного искусства, в частности и декоративно-прикладного, композиция, цветоведение и проектирование воспринимаются студентами не как изолированные дисциплины, а как взаимосвязанные главы единого визуального языка, основанием которого служит орнамент. Авторы считают, что имеет смысл включить целенаправленное изучение орнамента в виде дополнительной профессиональной программы или факультативного курса.

Литература:

1. Аверкин, Ю.А. Развитие визуальной грамотности студентов-дизайнеров на занятиях по фотографике: дисс. … канд. пед. наук: 13.00.02 / Ю.А. Аверкин. – Москва, 2010. – 220 с.

2. Гилевич, Е.В. Орнамент как семиотическая структура для современного мира / Е.В. Гилевич // Знание. Понимание. Умение. – 2011. – № 2. – С. 79-83

3. Грушевская, В.Ю. Развитие визуальной компетенции в проектной деятельности студентов / В.Ю. Грушевская // Информатика и образование. – 2024. – Т. 39. – № 1. – С. 42-51

4. Грязнова, Е.В. Противоречия цифрового высшего образования в информационной культуре современного общества / Е.В. Грязнова // Вестник Мининского университета. – 2023. – Т. 11. – № 1. – С. 12-17

5. Зеленецкая, К.В. Возможности использования русского орнамента в современном предметном дизайне / К.В. Зеленецкая, И.И. Касьянова // Развитие сферы услуг в условиях глобализации экономики: сборник статей IV Международной научно-практической конференции, Нижний Новгород, 2024 года. – Нижний Новгород, 2024. – С. 279-284

6. Лапшева, Е.Е. Развитие визуальной грамотности обучаемых средствами информационно-коммуникационных технологий / Е.Е. Лапшева, М.В. Храмова // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2011. – Т. 2. – № 18. – С. 53-56

7. Обжорин, А.М. «Визуальный ренессанс»: обзор исследований визуальной грамотности / А.М. Обжорин // Коммуникации. Медиа. Дизайн. – 2025. – Т. 10. – № 2. – С. 19-45

8. 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

9. Попова, О.В. Визуальная грамотность в составе российского образования / О.В. Попова // Профессионализм и гражданственность – важнейшие приоритеты российского образования XXI века: сборник статей педагогических чтений, посвященных 270-летию со дня рождения Иоганна Генриха Песталоцци, Воронеж, 20 декабря 2016 года. – Воронеж: Воронежский государственный промышленно-гуманитарный колледж, 2016. – С. 282-284

10. Сырова, Н.В. Визуальная культура как элемент педагогики дизайна / Н.В. Сырова, Е.К. Зимина, М.А. Абдуллина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 87-1. – С. 277-280

11. Тукач, Д.И. Профессиональные компетенции будущего дизайнера в системе среднего профессионального образования в соответствии с нормативными и правовыми документами / Д.И. Тукач, Е.А. Кузина // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. – 2018. – № 1(97). – С. 162-168

12. Чабан, М.А. Теоретическое обоснование термина "визуальная грамотность" в условиях цифровизации общества / М.А. Чабан // Известия Саратовского университета. Новая серия. Серия: Философия. Психология. Педагогика. – 2022. – Т. 22. – № 2. – С. 218-222

УДК 378.14
кандидат педагогических наук, доцент Сырова Надежда Васильевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат педагогических наук, доцент 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)

РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ДЕКОРАТИВНЫЕ ТЕХНИКИ

Аннотация. В статье рассматривается проблема развития творческого потенциала младших школьников в системе дополнительного образования через декоративные техники. В качестве декоративной техники предложена техника кинусайга. Приводятся преимущества применения данной техники на занятиях. Убедительно доказывается необходимость её методического осмысления, адаптации к возрастным особенностям младших школьников и включения в дополнительные общеразвивающие образовательные программы по декоративно-прикладному творчеству. Авторами развитие творческого потенциала младших школьников рассматривается как целостный процесс, включающий интеллектуальную, эмоциональную и практическую составляющие. Подчеркивается активное развитие воображения в этом возрасте, которое конструктивно формируется в процессе дополнительных занятий по декоративно-прикладному искусству. Приводятся данные проведенного педагогического эксперимента по развитию творческого потенциала младших школьников на занятиях по освоению техники кинусайга. Выделяются педагогические условия, являющиеся одним из ключевых понятий в области образования, особенно в контексте формирования и развития творческого потенциала учащихся. Определяется ключевая фигура в обеспечении требуемых условий – это педагог. Его профессиональная позиция, методическая подготовка и личностные качества напрямую влияют на успешность данного процесса. Авторы делают вывод, что техника кинусайга в системе дополнительного общеразвивающего образования может быть одним из методов развития творческого потенциала младших школьников.

Ключевые слова: творческий потенциал, младшие школьники, система дополнительного образования, декоративные техники, педагогические условия, личность педагога.

Annotation. This article examines the development of creative potential in primary school students in supplementary education through decorative techniques. Kinusaiga is proposed as a decorative technique. The advantages of using this technique in the classroom are discussed. The necessity of its methodological understanding, adaptation to the age characteristics of primary school students and inclusion in additional general developmental educational programs on arts and crafts is convincingly proven. The authors consider the development of creative potential in primary school students as a holistic process that includes intellectual, emotional and practical components. The active development of imagination at this age is emphasized, and is constructively nurtured through additional classes in arts and crafts. Data from a pedagogical experiment on developing the creative potential of primary school students during kinusaiga classes is presented. Pedagogical conditions are highlighted as a key concept in education, particularly in the context of developing students' creative potential. The key figure in ensuring the conditions for the development of creative potential is identified: the teacher. His professional position, methodological training and personal qualities directly influence the success of this process. The authors conclude that the kinusaiga technique, within the system of supplementary general education, can be one of the methods for developing the creative potential of primary school students.

Key words: creative potential, primary school students, additional education system, decorative techniques, pedagogical conditions, teacher’s personality.

Введение. Современное образование, в частности в системе дополнительного обучения, всё чаще ориентируется не только на передачу знаний, но еще и на развитие личности ученика, раскрытие его индивидуальности, нестандартного мышления, способности самовыражаться. В настоящих условиях творческий потенциал – одна из ключевых компетенций XXI века – является необходимым условием для успешной социализации и самореализации личности в обществе. Именно поэтому развитие творческого потенциала учащихся с самого раннего возраста приобретает особую значимость в нынешних реалиях.

Актуальность исследования определяется возрастающей потребностью в таких педагогических технологиях и формах организации учебного процесса, которые способствуют формированию у детей устойчивого интереса к творчеству, развивают воображение, художественный вкус, а также навыки самостоятельного мышления и ручного труда. Перспективным направлением в этой области является использование декоративно-прикладного искусства, в частности, техник, доступных и интересных для детей младшего школьного возраста.

Одна из таких техник – кинусайга, или «лоскутная мозаика без иголки», – представляет собой форму художественной аппликации из ткани, при которой создаются красочные изображения путём вставки кусочков ткани в предварительно прорезанные контуры на плотной основе. Кинусайга сочетает в себе элементы композиции, дизайна и моторной координации, тем самым обеспечивая комплексное развитие ребёнка.

Несмотря на высокую развивающую ценность этой техники, она пока недостаточно широко представлена в практике дополнительного образования в России. Это создаёт необходимость её методического осмысления, адаптации к возрастным особенностям младших школьников и включения в дополнительные общеразвивающие образовательные программы по декоративно-прикладному творчеству.

Таким образом, исследование возможностей использования техники кинусайга в системе дополнительного общеразвивающего образования как средства развития творческого потенциала обучающихся младшего школьного возраста является своевременным и востребованным.

Изложение основного материала статьи. Системный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, В.В. Давыдов) позволяет рассматривать развитие творческого потенциала младших школьников как целостный процесс, включающий интеллектуальную, эмоциональную и практическую составляющие. Личностно-ориентированный подход (К.А. Абульханова-Славская, И.С. Якиманская) подчёркивает необходимость учёта индивидуальных особенностей ребёнка, его мотивации и стремления к самовыражению, что особенно актуально в условиях дополнительного образования. Деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) рассматривает творческий потенциал как результат активной,

целенаправленной и значимой деятельности, которой в данном исследовании выступает декоративно-прикладное искусство, а именно техника кинусайга.

Исследование также опирается на идеи развивающего обучения (Л.В. Занков, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин), направленного на формирование у детей способности к самостоятельному мышлению, воображению и инициативе. Важной составляющей методологической базы являются положения концепции художественно-эстетического развития детей (Б.М. Неменский, Т.С. Комарова), акцентирующие внимание на роли эмоционального отклика, эстетического восприятия и творческой самореализации в образовательном процессе.

Кроме того, в работе учитываются идеи гуманистической педагогики (Ш.А. Амонашвили, В.А. Сухомлинский), рассматривающей педагога как вдохновляющего и поддерживающего наставника, способного создать условия для раскрытия творческого начала в каждом ребёнке.

Не смотря на разночтения в формулировках, исследователи едины в выделении творческого воображения и качеств творческого мышления как основных компонентов творческих способностей.

Младший школьный возраст – это этап в жизни ребенка, который сопровождается прогрессом в его развитии. В данный промежуток времени происходит изменение и перегруппировка психики ребенка, это как раз и создает подходящие условия для развития творческих способностей и формирования его как личности.

Анализируя и сопоставляя особенности развития младших школьников с точки зрения предпосылок формирования их творческих способностей, можно отметить активное развитие воображения в этом возрасте. Конструктивно воображение формируется в процессе игры, постепенно переходит в учебную деятельность, где возникает необходимость. В.В. Давыдов в своих исследованиях подчеркивает, что учебная деятельность предъявляет к ребенку особые требования, которые приводят его к произвольным действиям [5]. Но при этом Н.В. Иванова и Д.Д. Яркова обращают внимание на то, что во второй половине обучения в начальной школе снижается академическая успешность и познавательный интерес к учебной деятельности, что стимулирует педагогов, во-первых, на поиск внешних и внутренних ресурсов преодоления трудностей и противоречий развития школьников, во-вторых, на определение условий, позволяющих оптимизировать развитие личности в различных направлениях [6]. Система дополнительного общеразвивающего образования может успешно содействовать решению данной проблемы.

Так как ведущей деятельностью в младшем школьном возрасте является обучение, то дети интересуются многими вещами за пределами школьной программы. Благодаря познавательной активности и фантазии, учащиеся начальных классов способны мыслить нестандартно, предлагать оригинальные и необычные идеи и любят выполнять задания необычным образом. В этом возрасте для развития творческих способностей как раз и можно использовать различные нетрадиционные материалы и техники на уроках дополнительного образования.

Применение нестандартных материалов и методов на занятиях по декоративно-прикладному искусству при развитии творческих способностей детей младшего школьного возраста способствует также развитию их психических свойств, духовных качеств, эмоциональной и интеллектуальной структуры личности, логического мышления и стремления к познанию окружающего мира и становлению самостоятельности.

Декоративно-прикладное искусство, как ничто другое эффективно развивает творческий потенциал у детей. И в принципе любой предмет: живопись, лепка и др. могут развить его одинаково хорошо, однако мы для подтверждениях своих исследований остановили свой выбор на технике кинусайга. Эта техника имеет следующие преимущества:

- доступная (почти во всех домах хранятся кусочки разнообразной ткани, а в некоторых магазинах ткани обрезки и остатки отдают бесплатно, также можно использовать в качестве материала вещи, которые уже не носишь);
- безопасная (не требуется использование острых предметов, ядовитых паров клея и красок);
- развивающая (дети в этом возрасте только начитают формироваться, тогда как данная методика позволяет развить мелкую моторику, вкус, аккуратность, цветовой баланс, воображение);
- многогранная форму для творчества (эта методика может расти вместе с ребенком. Так, если в младшем школьном возрасте это ежики и котики, то в старшем школьном это могут быть сложные пейзажи);
- быстрый результат (ребенок в таком возрасте очень нетерпелив, поэтому быстрый результат не дает ему быстро заскучать, позволяет не терять интерес к делу) [2].

Кинусайга – это японское рукоделие, разновидность мозаики из кусочков ткани, которая создается без шитья. Техника заключается в том, что лоскутки ткани заправляются в прорези на основе, такой как доска или пенопласт, формируя изображение. Это молодое искусство было создано в 1987 году профессором Сэцу Маэно, изначально как способ использовать дорогие обрезки старых кимоно. Суть техники заключается в следующем: изображение наносится на основу, после чего по контурам делаются прорези. Затем края лоскутков ткани аккуратно заправляются в эти канавки с помощью специального инструмента, формируя картинку. В отличие от пэчворка, где ткань сшивается, здесь она фиксируется за счет заполнения углублений.Позволяет создавать декоративные панно, картины, аппликации и другие изделия, которые украшают интерьер.

Студентами кафедры декоративно-прикладного искусства и дизайна Нижегородского государственного педагогического университета имени Козьмы Минина были проведены занятия по освоению техники кинусайга, в котором участвовали младшие школьники 3-4 классов СОШ № 186 г. Нижнего Новгорода в количестве 37 человек. Занятия проводились дополнительно вне учебного графика. Дети были разделены на две группы. В ходе проведения занятий решались следующие образовательные и развивающие задачи.

Образовательные задачи:

– освоение приемов работы с тканью (вырезание, приклеивание и подбор текстур);

– освоение навыков работы с трафаретом;

– умение создавать композиции на основе простого эскиза;

– умение комбинировать ткани разных цветов и фактур;

– освоение техники кинусайга на базовом уровне;

– усовершенствование навыков работы с композицией, в том числе в работе с большими и малыми формами на одном листе, а также в планировании композиции с учётом баланса и симметрии.

Развивающие задачи:

– развитие зрительно-пространственного мышления;

– формирование чувства гармонии в работе с разными цветами, формами и текстурами тканей;

– развитие творческого и образного мышления через использование различных геометрических форм;

– развитие самостоятельности и умения принимать творческие решения при создании работы;

– развитие критического и конструктивного мышления.

Студентам было дано задание, используя метод педагогического наблюдения, провести анализ занятий и систематизировать полученные результаты. Выводы были следующие:

✓ школьники очень охотно и с увлечением включились в процесс;

✓ все базовые приемы работы в технике кинусайга были освоены;

✓ школьники показали хорошие умения создавать геометрические композиции, комбинируя различные по цвету и текстуре ткани;

✓ большинство школьников проявило самостоятельность в поиске композиции, показав чувство гармонии, образное мышление, умение конструктивно мыслить и критически относиться к собственной работе.

Таким образом данные занятия показали, что применение декоративной техники кинусайга в системе дополнительного образования младших школьников дает положительные результаты по развитию их творческого потенциала. Но при этом хотелось бы отметить, что для положительного результата необходимо соблюдение и определенных педагогических условий.

Педагогические условия являются одним из ключевых понятий в области образования, особенно в контексте формирования и развития творческого потенциала учащихся. По мнению Л.А. Буровкиной они представляют собой совокупность специально организованных факторов, обеспечивающих эффективное протекание педагогического процесса и достижение заданных целей развития личности [1]. Эти условия формируются педагогом сознательно и целенаправленно, чтобы создать оптимальную обстановку для роста обучающегося, включая развитие его мотивации, креативности, самостоятельности и эмоционального интеллекта.

Одной из важных характеристик педагогических условий является их комплексность: они охватывают не только физическое пространство обучения (материально-техническое оснащение), но и методы преподавания, формы взаимодействия педагога с учащимися, а также организацию познавательной деятельности. Как подчёркивает А.В. Хуторской, педагогические условия – это «специально сконструированная система влияний и факторов, которые обеспечивают активное участие обучающегося в процессе собственного развития» [7].

В контексте начального школьного возраста педагогические условия приобретают особую значимость, так как именно в этот период формируется основа познавательной активности и закладываются предпосылки для развития творческого мышления. Это подтверждает и Л.С. Выготский, подчёркивая, что «ближайшее развитие личности возможно лишь при наличии организованной среды, создающей условия для выхода за пределы актуального уровня» [3].

В случае с младшими школьниками важна не только предметная направленность этих условий, но и их эмоционально-психологическая составляющая – чувство безопасности, поддержки и поощрения инициативы [4].

Следует отметить, что эффективность педагогических условий оценивается не только по наличию определённых компонентов (например, оборудования или методик), но и по результату – уровню развития учащегося, его включённости в творческую деятельность, стремлению к самостоятельному поиску решений и продуктивному мышлению.

Развитие творческого потенциала младших школьников невозможно без целенаправленного создания педагогических условий, основанных на научно обоснованных подходах. В методологическую основу исследования положены системный, личностно-ориентированный, деятельностный подходы, идеи развивающего обучения, а также концепция художественно-эстетического развития. Каждый из них раскрывает определённый аспект организации образовательной среды и определяет соответствующие педагогические условия.

Ключевая фигура в обеспечении условий для развития творческого потенциала — это педагог. От его профессиональной позиции, методической подготовки и личностных качеств напрямую зависит успешность реализации указанных подходов.

Функции педагога в контексте развития детского творчества:

- Организатор – создаёт образовательное пространство, стимулирующее активность, любопытство и самовыражение.
- Мотиватор – поддерживает интерес к учебной и внеурочной деятельности, внушает уверенность в собственных силах.
- Фасилитатор – направляет деятельность ребёнка, не давая готовых решений, а помогая самому искать путь.
- Диагност – отслеживает индивидуальные особенности и динамику развития учеников, вносит коррективы в педагогическую стратегию.
- Рефлексивный партнёр – ведёт с детьми диалог, совместно анализирует результат и процесс, формируя у них навык самооценки и саморегуляции.

Компетенции современного педагога, развивающего творческий потенциал обучающихся:

- владение инновационными методиками (проектная, проблемная, игровая технология);
- способность к индивидуализации обучения;
- эмоциональная чуткость и готовность к партнёрским отношениям;
- умение интегрировать искусство и творчество в образовательные практики.

Таким образом, педагог не только организует условия, но и сам является важнейшим условием – личностно значимым взрослым, который своим примером и отношением к ребёнку формирует атмосферу свободы, уважения, креативности и развития.

Выводы. Наше исследование показало, что создание декоративных композиций в технике кинусайга в системе дополнительного общеразвивающего образования может быть одним из методов развития творческого потенциала младших школьников. При этом необходимо соблюдение определенных педагогических условий, где необходимо выделить два основных аспекта:

- учет психологических особенностей младших школьников, влияющие на их вовлеченность в творческую деятельность и восприимчивость к декоративно-прикладному искусству;
- создание условий, при которых техника кинусайга становится не просто формой досуга, а инструментом развития креативного мышления, эмоциональной отзывчивости и инициативности, и где ведущую роль играет личность педагога.

Литература:

1. Буровкина, Л.А. Педагогические условия творческого развития личности школьника в процессе обучения изобразительному искусству / Л.А. Буровкина // Materiály IX mezinárodní vědecko-praktická konference «Věda a technologie: krok do budoucnosti 2013». Díl 11. Pedagogika. – Praha: Publishing House «Education and Science», 2013. – С. 64-67

2. Воронова, Е.В. Технология кинусайга в современной практике / Е.В. Воронова // Наука и образование: актуальные вопросы теории и практики. – 2017. – № 3(13). – С. 156-159

3. Выготский, Л.С. Развитие высших психических функций (Психология и учение о локализации психических функций) / Л.С. Выготский; под ред. Е.Д. Хомской // Нейропсихология: тексты. – Москва: Изд-во Моск. ун-та, 1984. – С. 15-21

4. 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. – С. 13-18

5. Давыдов, В.В. Теория развивающего обучения / В.В. Давыдов. – Москва: ИНТОР, 2016. – 544 с.
6. Иванова, Н.В. Совместная деятельность в детско-родительских отношениях как фактор развития личности младшего школьника: теоретико-экспериментальное исследование / Н.В. Иванова, Д.Д. Яркова // Вестник Мининского университета. – 2024. – Т. 12. – № 2. – С. 12-17
7. Хуторской, А.В. Методика личностно-ориентированного обучения: как обучать всех по-разному?: пособие для учителя / А.В. Хуторской. – Москва: Владос-Пресс, 2005. – 383 с.

УДК 159.96
кандидат психологических наук, доцент Талипова Олеся Азатовна
Частное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирясова» (г. Казань);
магистрант Михайлова Лариса Рашитовна
Частное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский инновационный университет имени В.Г. Тимирясова» (г. Казань)

ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ

Аннотация. В статье приводятся данные эмпирического исследования разных форм мышления у детей младшего школьного возраста с синдром дефицита внимания и гиперактивности. Отмечается, что у таких детей, как правило, страдает школьная успеваемость, в связи с чем, они при нормальном и даже высоком коэффициенте интеллекта, оказываются в классах коррекции. Однако, при создании соответствующих условий они способны показывать высокую академическую успеваемость. В этой связи возникает проблема организации таких условий. А для этого необходимо понимать, в чём причины трудностей обучения у ребёнка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. В результате эмпирического исследования подтверждено, что словесно-логическое мышление младших школьников с синдром дефицита внимания и гиперактивности значительно отстает от возрастной нормы (преимущественно в операциях анализа и синтеза, и затем, в порядке убывания, сравнения, абстрагирования, обобщения и конкретизации). В наглядно-действенном и наглядно-образном способах значимых различий не выявлено.
Ключевые слова: синдром дефицита внимания и гиперактивности; мышление, словесно-логическое мышление, дети младшего школьного возраста.
Annotation. The article presents data from an empirical study of different forms of thinking in primary school children with attention deficit hyperactivity disorder. It is noted that such children typically suffer academically, which is why they, despite having normal or even high IQs, end up in remedial classes. However, given the appropriate conditions, they are capable of achieving high academic achievement. This raises the problem of organizing such conditions. To do this, it's necessary to understand the causes of learning difficulties in children with attention deficit hyperactivity disorder. As a result of the empirical study, it was confirmed that the verbal-logical thinking of primary school children with attention deficit hyperactivity disorder significantly lags behind the age norm (primarily in the operations of analysis and synthesis, and then, in descending order, comparison, abstraction, generalization and concretization).
Key words: attention deficit hyperactivity disorder; thinking, verbal-logical thinking, children of primary school age.

Введение. Проблема непоседливых детей не является современной. Заметки различных исследователей показывают, что дефицитарность внимания и гиперактивность детей интересуют специалистов столетиями. Первоначально доминировала точка зрения, что дети способны контролировать своё поведение, а непоседливость вызвана «недостатком нравственных интенций» (Дж. Локк, А Крейтон, Г. Гоффман. Дж. Стилл). В 1930-х произошло изменение ведущей парадигмы. Исследования таких выдающихся учёных как Л. Хохман, Е. Кан, М. Коен, С. Клементс доказали, что проблемы стойкой гиперактивности и невнимательности вызваны в первую очередь биологическими факторами [2].

В настоящее время синдром дефицита внимания и гиперактивности (СДВГ) является достаточно распространённым видом психического дизонтогенеза среди детей всего мира. В современном восприятии – это неврологическое – поведенческое расстройство со своими клиническими вариантами и различными механизмами этиопатогенеза. Известно, что на появление данного синдрома влияют генетические, биологические и социальные факторы.

Наиболее заметно для окружающих СДВГ ребёнка проявляется в момент, когда ему приходится заниматься произвольной деятельностью (обучением, выполнением трудовых обязанностей, игрой по определённым правилам). Поэтому, как правило, диагноз ставится в старшем дошкольном либо младшем школьном возрасте. А.В. Грибанов пишет, что к подростковому возрасту двигательная гиперактивность обычно уходит, но неспособность к обучению, недостаток внимания, сложность в сосредоточении у большинства детей сохраняются. При этом приблизительно у 20% – 60% синдром сохраняется и во взрослой жизни [1].

По данным О.В. Халецкой и В.М. Трошина, у 6% – 8% детей симптомы СДВГ приводят к задержке психического развития, а в более старшем возрасте способствуют возникновению серьёзных психопатологических расстройств и асоциальных состояний [5].

Однако, как показывает практика, при создании соответствующих условий дети с СДВГ способны показывать высокую академическую успеваемость. В этой связи возникает проблема организации таких условий. А для этого необходимо понимать, в чём причины трудностей обучения у ребёнка с синдромом дефицита внимания и гиперактивности. Это позволяет сделать вывод, что их мыслительные способности обладают определённой спецификой, которую следует изучать пристальней.

Поэтому нами была поставлена цель: изучить особенности развития мышления у детей младшего школьного возраста с синдромом дефицита внимания и гиперактивности.

В эмпирическом исследовании приняли участие дети младшего школьного возраста (8-9 лет), учащиеся во втором классе. Мы сформировали две равные группы, по 31 учащемуся в каждой. В первую вошли школьники с СДВГ. Из них у 81% имелся комбинированный тип СДВГ, у 13% СДВГ с преобладанием дефицита внимания; у 6% СДВГ с преобладанием гиперактивности и импульсивности. В данной группе было 22 мальчика и 9 девочек. Вторая группа была контрольной. В неё вошли дети с нормативным психическим развитием (НПР). Из них 14 мальчиков и 17 девочек.

Изложение основного материала статьи. Для изучения особенностей мышления детей младшего школьного возраста с синдром дефицита внимания и гиперактивности были использованы следующие методики: методика «Кубики Коса»

(С. Кос; адаптация М.Н. Ильиной), серия заданий с кубиком Рубика (Р.С. Немов) [3], «Матрицы Равена» (Дж. Равен и Л. Пенроуз; адаптация Р.С. Немова), «Последовательные картинки» (А.Н. Бернштейн).

Для определения особенностей наглядно-действенного мышления применялась методика «Кубики Коса». Обследование детей с СДВГ и нормативным психическим развитием (НПР) показало, что школьники с НПР лучше справились с заданием. Так, высокий уровень составления узора продемонстрировали 52% второклассников группы НПР и 35% СДВГ. Причём в группе НПР 3% детей уложились в предложенное время по всем 10 узорам. В группе СДВГ никто не смог справится с заданием идеально. Последние два, самых сложных, узора не были сложены вовремя ни одним из детей данной группы. Все дети с высоким уровнем правильно собрали лишь 8 узоров, в то время, как у группы НПР были и 9, и 10 правильных вариантов. Поэтому среднее значение у группы СДВГ – 8, а у НПР – 8,36.

На среднем уровне справились с заданием 65% детей с СДВГ и 48% НПР. Среднее двух групп крайне близко (СДВГ – 5,95, НПР – 5,87), это предполагает, что продуктивность составления узоров школьников обеих групп не просто находится на одном уровне, а практически идентична. Но если детям с НПР удавалось выполнять узоры в последовательной сложности, то среди школьников СДВГ были случаи, когда более сложный рисунок удавался, а более лёгкий нет.

Отдельно стоит описать поведение детей в момент выполнения заданий. Дети группы НПР пытались составить узор на протяжении всего отведённого времени. Когда мы предупреждали о том, что оно истекает, эти школьники ускорялись. Дети группы НПР не обращали внимание на наши предупреждения о времени. Если у них получалось, то они собирали узор до конца. Если, с самого начала узор не выходил, они отказывались от выполнения и в подавляющем большинстве случаев не возвращались к заданию.

Для выяснения достоверной значимости различий в выполнении задания, а значит и способности к наглядно-действенному мышлению мы сравнили результаты двух групп с помощью расчёта t-критерия Стьюдента для несвязанных выборок. Результаты представлены в Таблице 1.

Таблица 1

Сравнительные результаты исследования наглядно-действенного мышления по методике «Кубики Коса» (зр. знач.)

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	СДВГ	НПР	СДВГ	НПР	СДВГ	НПР
Суммы	207	226	-0.08	0.01	44.7744	80.3871
Среднее	6.68	7.29				
Результат: tэмп=1.7, критические значения p≤0.05 = 2, p≤0.01=2.66						

Как мы можем увидеть из Таблицы 1, найденное эмпирическое значение меньше критических значений, в зоне незначимости. Это свидетельствует, что достоверно значимых различий в выполнении данного задания не выявлено.

Второй методикой стали постепенно усложняющиеся задания по сборке кубика Рубика. Выявлено, что количество детей с низким уровнем выполнения заданий в обеих группах одинаково, по 55%. А судя по средним значениям, дети с СДГВ справлялись с работой лучше. Так, в группе НПР 10% вообще не смогли выполнить ни одного задания, а в группе СДВГ минимум одно, но выполнили все. Мы связываем это с тем, что сама головоломка кубик Рубика стала менее популярной, по сравнению с периодом, когда данная методика разрабатывалась. Многие дети с НПР только на исследовании впервые столкнулись с ней, а дети с СДВГ все знали, что это такое, так как это отличный тренажёр внимательности и логического мышления. Разобравшись в функционале эти дети с НПР, как дети с СДВГ с таким же низким уровнем, смогли правильно выполнить первые 2-3 задания, но не укладывались в отведённый срок. Более сложные задания дети обеих групп даже в медленном темпе без наших подсказок выполнить не могли.

Дети группы НПР со средним и высоким уровнями, знали, что это за головоломка, уже собирали её. И их средние значения выше, чем у сверстников с СДВГ, 2,5 против 2,1 и 8 против 6,3, соответственно. В количественном выражении высоким уровнем обладали 10% школьников с СДВГ и 6% с НПР, а средним – 35% и 39%, соответственно.

Изучение достоверной значимости различий представлено в Таблице 2.

Таблица 2

Сравнительные результаты исследования наглядно-действенного мышления по методике «Кубик Рубика» (зр. знач.)

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	СДВГ	НПР	СДВГ	НПР	СДВГ	НПР
Суммы	51.3	54.4	0.15	0.15	94.9575	125.3575
Среднее	1.65	1.75				
Результат: tэмп=0.2, критические значения p≤0.05 = 2, p≤0.01=2.66						

Как мы видим из таблицы 2, найденное эмпирическое значение также находится вне зоны значимости. Это значит, что достоверно значимых различий в сборке кубика Рубика не зафиксировано.

Таким образом мы можем заключить, что значимых различий в уровне навыков наглядно-действенного мышления между детьми с СДВГ и НПР нет.

Для изучения наглядно-образного способа мышления также были отобраны две методики. Первой стали «Матрицы Равена». Мы предлагали детям исходный рисунок с матрицей изображений (определённых узоров) и ряда элементов для вставки в эту матрицу. Только один элемент из предложенного ряда был логически подходящим. Постепенно от матрицы к матрице исходный узор усложнялся.

Выявлено, что все дети справились с заданием на приемлемом уровне. Правильно вовремя подобрали все элементы к матрицам 3% детей СДВГ и 10% НПР. Не уложились во времени в одном-двух заданиях 23% школьников с СДВГ и 19% с НПР. Объединяло детей с высоким и очень высоким уровнем, что они всегда логично объясняли, почему конкретный элемент подходит именно данной матрице. В отличие от них, дети со средним уровнем (74% в группе СДВГ и 71% в НПР) не всегда могли обосновать свой выбор. Иногда, они ограничивались фразами: «Ну мне так кажется», «Скорее всего этот». Среди детей с СДВГ выбор без обоснования встречался чаще. И как мы видим по средним значениям, они и делали меньше правильных выборов.

Также заметно было, что дети со средним уровнем предлагали свой вариант быстрее, чем школьники с высоким и очень высоким уровнем. Если невыполнение задания детьми с высоким уровнем – это в большинстве своём недостаток

времени (ребёнок ищет взаимосвязь, но не успевает её выявить), то у детей со средним уровнем – это осознанно неправильный выбор (либо неправильный ход рассуждения, либо отсутствие самопроверки).

Тем не менее, данные, представленные в таблице 3 указывают на то, что достоверно значимых различий в выполнении задания между детьми с СДВГ и НПР нет. Эмпирическое значение находится в зоне незначимости.

Таблица 3

Сравнительные результаты исследования наглядно-образного мышления по методике «Матрицы Равена» (зр.знач.)

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	СДВГ	НПР	СДВГ	НПР	СДВГ	НПР
Суммы	193	54.4	0.15	0.15	94.9575	125.3575
Среднее	6.23	7				
Результат: tэмп=1.9, критические значения p≤0.05 = 2, p≤0.01=2.66						

Второй методикой исследования стали «Последовательные картинки». Каждому ребёнку предлагалась нарушенная последовательность сюжетов из 4, 6 и 8 картинок. Ему необходимо было восстановить сюжетную цепочку.

На высоком уровне составляли сюжет 48% детей с СДВГ и 71% с НПР. В основном они справлялись с заданием самостоятельно, могли объяснить свою логику при подборе картинок. Среди детей НПР 6% смогли составить все сюжеты, а ещё у 13% возникли трудности только с самостоятельным составлением одного из сюжетов из 8 картинок. Среди детей с СДВГ, лучшим результатом было самостоятельная композиция из 4 и 6 картинок, но в 8 картинках они начинались путаться. Таким образом, мы видим, что разницу в успешности выполнения задания определял её объём. Школьникам с СДВГ было сложнее удерживать фокус на большом количестве рисунков.

На среднем уровне составляли рассказ 52% детей с СДВГ и 29% с НПР. Они делали ошибки и в четырёх картиночном сюжете. Также этим детям не всегда удавалось объяснить ход своей мысли. И только после наших наводящих вопросов, они начинали нащупывать правильную сюжетную линию.

Как мы видим из таблицы 4, достоверно значимых различий в успешности выполнения данного задания у детей СДВГ и НПР не выявлено.

Таблица 4

Сравнительные результаты исследования наглядно-образного мышления по методике «Последовательные картинки» (зр. знач.)

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	СДВГ	НПР	СДВГ	НПР	СДВГ	НПР
Суммы	430	476	0.03	0.15	241.4839	299.0975
Среднее	13.87	15.35				
Результат: tэмп=1.9, критические значения p≤0.05 = 2, p≤0.01=2.66						

Таким образом мы можем сделать вывод, что и в навыках использования наглядно-образного мышления значимых различий между второклассниками с СДВГ и НПР не выявлено.

Для исследования словесно-логического мышления мы проводили с испытуемыми беседу, в ходе которой изучали их умение определять понятия, выяснять причины, выявлять сходства и различия в объектах.

Установлено, что очень высокий уровень словесно-логического мышления не продемонстрировал ни один из детей с СДВГ, в то время как среди детей с НПР у 10% данный, самый высокий уровень, был выявлен. Эти школьники с НПР логично и обоснованно ответили на все вопросы.

Высокий уровень был отмечен у 13% детей группы СДВГ и 19% НПР. Школьники с СДВГ в среднем правильно ответили на 16 вопросов, а с НПР – на 17%. Дети обеих групп давали наиболее полные и точные ответы на вопросы, где требовалось либо назвать понятие (например, «Что такое Москва, Киев, Хабаровск?», «Который сейчас час?»), либо описать, что ребёнок понимает под каким-то понятием (например, «Небо голубое, а трава?», «Чем отличается старый человек от молодого?»). Здесь они отвечали быстро и правильно.

В вопросах на выявление причинно-следственных связей и на сопоставление школьники застопоривались и ждали наших уточняющих дополнительных вопросов, для подсказки направления размышлений (например, «Чем похожи друг на друга молоток и топор? Давай представим их себе. Что между ними общего? А как они используются?» И т.д.). После нашей помощи они, как правильно строили логичные рассуждения и приходили к подходящим умозаключениям.

Средний уровень продемонстрировали 87% школьников группы СДВГ и 71%. Они ответили примерно на 11-12 вопросов. Им также неплохо удавались ответы на вопросы о понятиях. А в вопросах, требующих рассуждений, они не всегда могли рассуждать самостоятельно после нашей стартовой помощи. Нам требовалось самим предлагать им нить размышления (например, «Чем отличаются гвоздь, винт и шуруп друг от друга? Ты знаешь, как они выглядят? Опиши каждый. В чём различия? Давай обратим внимание на их кончики. Как думаешь, почему они разные? Как они могут использоваться?). И хотя ребёнок на все эти вопросы отвечал правильно, за самостоятельное рассуждение мы засчитать это не могли.

Данные расчёта значимости различий навыков использования словесно-логического мышления представлены в Таблице 5.

Таблица 5

Сравнительные результаты исследования словесно-логического мышления по методике «Последовательные картинки» (зр. знач.)

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	СДВГ	НПР	СДВГ	НПР	СДВГ	НПР
Суммы	178	219	0.06	0.14	57.9356	57.8716
Среднее	5.74	7.06				
Результат: tэмп=3.8, критические значения p≤0.05 = 2, p≤0.01=2.66						

Данные представленные в таблице 5 свидетельствуют о том, что эмпирическое значение находится в зоне значимости, поскольку tэмп больше p≤0.01. Это значит, что младшие школьники с СДВГ достоверно значимо отстают от своих сверстников в навыках использования словесно-логического мышления.

Выводы. Таким образом мы можем сделать вывод, что между детьми младшего школьного возраста с СДВГ и НПР существуют значимые различия только в навыках использования словесно-логического способа мышления. У детей с СДВГ они развиты хуже. В наглядно-действенном и наглядно-образном способах значимых различий не выявлено.

На основе выводов эмпирического исследования мы подготовили следующие предложения по развитию словесно-логического мышления у детей младшего школьного возраста с СДВГ:

Во-первых, взрослыми (родители, педагоги) должна быть поставлена чёткая цель по развитию именно словесно-логического способа мышления. А это значит соблюдение чётких условий: опора на символьное замещение обозначение понятий; речевое оформление процесса рассуждения.

Во-вторых, в течении дня должно быть выделено время, в котором ребёнок мог бы заниматься отработкой мыслительных операций именно словесно-логического способа мышления. Эта работа должна быть такой же постоянной и структурированной, как и школьные занятия. Лучше проводить её дома, чтобы ребёнок чувствовал себя уверенно.

В исследовании Рахматуллаевой А.Р. и Талиповой О.А. подчеркивается, что конкретная и регламентированная по времени планомерная работа психолога с родителями способна побудить, даже неуверенных родителей начать действовать и развивать потенциал детей [4, С. 219]. Задача взрослых – сделать логические рассуждения неотъемлемым элементом повседневности ребёнка. Когда он примет это, словесно-логический способ мышления окончательно станет для него приоритетным и начнёт развиваться.

Литература:

1. Грибанов, А.В. Синдром дефицита внимания с гиперактивностью у детей / А.В. Грибанов [и др.]. – Москва: Академический проект, 2020. – 142 с.

2. Заваденко, Н.Н. Гиперактивность и дефицит внимания в детском возрасте: учебник для вузов / Н.Н. Заваденко. – Москва: Юрайт, 2025. – 274 с.

3. Немов, Р.С. Общая психология. Познавательные процессы и психические состояния: учебник и практикум для вузов / Р.С. Немов. – Москва: Юрайт, 2025. – 1271 с.

4. Талипова, О.А. Роль семьи в развитии креативности у детей дошкольного возраста / О.А. Талипова, А.Р. Рахматуллаева // Молодежь и наука: реальность и перспективы развития: материалы XII Всероссийской научно-практической конференции, Махачкала, 2025 года. – Махачкала, 2025. – С. 219-223

5. Халецкая, О.В. Минимальная дисфункция мозга в детском возрасте / О.В. Халецкая, В.М. Трошин // Журнал неврологии и психиатрии им. С.С. Корсакова. – 1998. – № 9. – С. 4-8

Педагогика

УДК 37

кандидат экономических наук, доцент Тойшева Ольга Анатольевна
Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);
преподаватель Агафонова Валентина Александровна
Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань);
преподаватель Педанова Виктория Александровна
Филиал военного учебно-научного центра военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина» в г. Сызрани (г. Сызрань)

ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ

Аннотация. В статье рассматриваются и раскрываются актуальные проблемы и преимущества применения технологий искусственного интеллекта в образовательной деятельности высшего учебного учреждения. Обосновывается необходимость использование технологий искусственного интеллекта, именно они являются основой программных продуктов, которые позволяют повысить уровень знаний, умений и навыков обучающихся. Данные технологии способствуют ведению постоянного контроля за всеми процессами образовательной деятельности. Они предусматривают процесс постоянного оценивания знаний, возможность корректировки учебных материалов, предлагают консультирующий материал и формируют рейтинговые данные. Авторы считают, что современное образование однозначно повысит уровень не только в теоретической подготовки обучающихся, но и окажет значительную помощь, с точки зрения практической составляющей применяя технологии искусственного интеллекта. Адаптация обучающихся, является сложным процессом, который требует особого внимания. Данные технологии предполагают поддержку каждого обучающегося на протяжении всего курса обучения в вузе. Совместная работа преподавательского состава и технологий искусственного интеллекта даст возможность снизить риск адаптационных отношений. Авторы доказывают, что проблемы с внедрением технологий искусственного интеллекта, однозначно существуют, но современный мир диктует нам все новые и новые условия, где нам не обойтись без совершенствования высшего образования. Применение технологий искусственного интеллекта, однозначно скажется только с положительной стороны на образовательный процесс. Они позволят преподавательскому составу наполнить учебный материал максимально наглядным материалом для большего понимания и усвоения, а выпускникам

стать высококвалифицированными специалистами в рамках получаемой специальности и занять достойное место на рынке труда.

Ключевые слова: искусственный интеллект, биоконторинг, рейтинговые технологии, адаптивность, наблюдение, исследование, технологии, системность, преимущества.

Annotation. This article examines and explores the current challenges and advantages of using artificial intelligence technologies in the educational activities of higher education institutions. The necessity of using artificial intelligence technologies is justified; they form the basis of software products that enhance students' knowledge, skills, and abilities. These technologies facilitate continuous monitoring of all educational processes. They provide for a process of continuous knowledge assessment, the ability to adjust educational materials, offer consulting materials, and generate rating data. The authors believe that modern education will definitely improve not only students' theoretical preparation but also provide significant practical assistance through the use of artificial intelligence technologies. Student adaptation is a complex process that requires special attention. These technologies require support for each student throughout their entire course of study at the university. The collaboration of faculty and artificial intelligence technologies will help reduce the risk of adaptation problems. The authors argue that challenges with the implementation of artificial intelligence technologies certainly exist, but the modern world is increasingly dictating new conditions that require the improvement of higher education. The use of artificial intelligence technologies will undoubtedly have a positive impact on the educational process. They will allow faculty to enrich educational materials with visual aids for greater understanding and retention, and graduates will become highly qualified specialists in their fields and find a worthy place in the labor market.

Key words: artificial intelligence, biomonitoring, rating technologies, adaptability, observation, research, technology, systematic, advantages.

Введение. В последние годы динамичное развитие систем искусственного интеллекта привело к большим изменениям в высшем образовании. В настоящее время компьютеры способны автономно производить вычисления сложных задач при использовании специальных алгоритмических структур, основой которых является – самообучение.

Формирование и развитие новой формы образования, с использованием систем искусственного интеллекта оказывает большое влияние на применение традиционных методов, форм и средств обеспечения образовательного процесса [1]. Информационно – коммуникационные технологии все больше и больше оказывают свое влияние, доказывая свою необходимость использования в учебной деятельности. Цифровые технологии сегодня – всесторонне применение методов искусственного интеллекта, расширение виртуальной реальности, применение цифровых технологий в учебной деятельности, возможность обработки и анализа большого количества информации. Все это позволяет учитывать особенности каждого из обучающихся и приводит к большей усвояемости при изучении материала читаемых дисциплин.

Изложение основного материала статьи. Искусственный интеллект включает в себя технологии комплексного решения, которые призваны подражать многим функциям человека, а именно самообучение и без заданного алгоритма искать поиск оптимального решения, которые максимально приближены к интеллектуальной деятельности человека.

В целях большего понимания необходимости применения систем искусственного интеллекта в высшей школе следует уделить внимания положительным фактором от их внедрения в образовательную деятельность.

Одним из первых факторов следует рассмотреть адаптивную способность технологий искусственного интеллекта. Предоставление актуальной и своевременной информации в рамках учебной дисциплины, позволяет определять как сильные, так и слабые стороны обучающихся, что приводит к более глубокому изучению и закреплению учебного материала. В данном случае подразумевается выполнение определенного вида заданий с его дальнейшим анализом и возможностью со стороны преподавателя составления учебных материалов так чтобы каждый из обучающихся максимально его усвоил.

Важным фактором является обратная связь, от преподавателя к обучающимся, при которой стираются границы пространственных и временных ограничений.

Немаловажным фактором является использование систем искусственного интеллекта в целях частичной автоматизации образовательного процесса. Данный фактор вызывает много противоречий, так как считается, что только преподаватель сможет в полной мере понять, как и в какой форме необходимо представить изучаемый материал обучающимся, где необходимо дать определенные пояснения и привести необходимый пример для большего понимания и запоминания.

Современный мир диктует новые условия к уровню образованности выпускников высших учебных учреждений, что в свою очередь влечет за собой необходимость быстрого реагирования учебных учреждений в направлении повышения качества предоставляемых образовательных услуг. Безусловно, использование технологий искусственного интеллекта предоставляет необходимую возможность для развития в современных условий, а также позволяет оценить степень применения информационных технологий нового уровня.

В настоящее время искусственный интеллект присутствует практически во всех сферах жизни и деятельности человека, но следует отметить, что новые технологии и процесс их внедрения и использования постоянно возрастает.

Отмети, что современные технологии искусственного интеллекта это:

– обработка речи, изображений, сигналов;

– машинное обучение в разработках разного типа и направления;

– составление баз данных с целью дальнейших исследований;

– использование в научной деятельности с целью анализа и решения;

– web – технологии;

– поиск инновационных методов для разработки программного обеспечения различного уровня и направления.

Технологии искусственного интеллекта актуальны, но на сегодняшний день они не в полной мере отвечают многим задачам, которые ставят перед собой высшие учебные учреждения. Со временем технологии данного типа будут полностью отвечать всем запросам образовательных учреждений и будут охватывать не только учебную деятельность, но и позволят преподавательскому составу повышать свою квалификацию.

Уже сегодня существую программы, позволяющие при изучении учебных комплексов использовать информационные и телекоммуникационные технологии, а также существуют специализированные компьютерные классы, в которых используются технологии искусственного интеллекта [2]. Свое широкое применение в образовательной деятельности находят интерактивные и мультимедийные системы.

Следует обратить внимание на технологии искусственного интеллекта, которые пока не в полной мере применяются в образовании, но со временен, могут стать незаменимыми помощниками, как преподавательскому составу, так и обучающимся:

– программный продукт способные распознавать не только изображения, но речь человека;

– программный продукт, которые позволяют при индивидуальном подходе к каждому из обучающихся с учетом его развития определять сильные и слабые стороны;

– программный продукт, в основе которых лежит виртуальный наставник, где основная его цель вовлечь обучающего в учебный процесс;

– программный продукт, призванный объединять несколько баз знаний для более эффективного занятия, а также на основании анализа запросов обучающихся дает преподавателю рекомендации по каждому обучающемуся, делая упор на сильные и слабые стороны в той или иной предметной области;

– программный продукт, позволяет на основании определенных данных составлять индивидуальный план для каждого из обучающегося, отслеживать успеваемость как отдельного, так и группы в целом, тем самым снижается нагрузка на преподавателя;

– программный продукт, которые оказывает консультирующие функции на основе анализа знаний обучающегося по ранее изученным темам;

– программный продукт, который помогает преподавательскому составу разрабатывать учебные и рабочие программы по читаемым дисциплинам;

– программный продукт, позволяющий преподавательскому составу интегрировать учебные материалы в разливные форматы представления данных (презентация, видеоконференция и т.п.), что способствует максимальной усвояемости представленного материала;

– программный продукт, позволяющий в определенный промежуток времени выявлять уровень подготовленности каждого из обучающегося, возможность перехода (или рекомендация для повторения изученного материла) к новой теме.

Выше перечисленные программные продукты призваны оказывать всестороннюю помощь в учебной деятельности не только обучающимся, но преподавательскому составу, что позволяет достигать высоких результатов в учебной деятельности, а и даст возможность выпускникам стать высококвалифицированными специалистами в конкретной предметной области.

На сегодняшний момент во многих вузах страны используются технологии искусственного интеллекта, где их основой выступает поддержка и адаптация обучающихся. Данная технология предполагает поддержку каждого обучающегося на протяжении всего курса обучения в вузе [4]. Она позволяет:

– отслеживать все этапы учебной деятельности;

– корректировать траекторию обучения;

– следить за процессов вовлеченности обучающихся в общественную и научную жизнь.

Программные продукты на основе биоконторинга позволяют при использовании биометрических параметров обучающихся проходить тестирование разного типа и направления [3]. Проводимые исследования показали, что системы позволяет вести наблюдение за обучающимся, а именно как часто они отвлекаются на посторонние шумы и предметы, какие действия проводятся с рабочим столом и т.п. На основе данного программного продукта появляется возможность удаленной сдачи экзаменов и контрольных тестирований. Данная система также позволяет работать и обучающимся с ограниченными возможностями, что в настоящее время не мало важно.

Существующие рейтинговые технологии позволяют:

– оценивать текущую успеваемость обучающихся;

– предоставляет объективную оценку качества получаемых знаний;

– предоставляет информацию о текущей и итоговой успеваемости, о допущенных ошибках;

– обрабатывает и предоставляет информацию об активности, об участии в научно-исследовательской деятельности, об участии в общественной жизни обучающихся;

– предоставляет общий рейтинговый список, что заставляет обучающихся стремиться показать максимальные результаты с целью занять лидирующие позиции в рейтинге. Следует отметить, что данный программный продукт является комплексным, что однозначно позволит уровень и качество получаемых знаний.

На сегодняшний момент эксперты выделяют несколько компонентов, где технологии искусственного интеллекта дают положительный результат:

– оценки выставляются автоматически и исключена предвзятость со стороны преподавателя;

– присутствие возможности повторения ранее изученного материала (по запросу обучающегося или рекомендации преподавателя);

– наличие обратной связи преподаватель – обучающийся;

– возможность использования виртуальных помощников для преподавателей;

– использование суперкомпьютеров;

– возможность обучения по индивидуальным критериям;

– адаптивное обучение;

– формирование базы данных;

– наблюдение с выявлением допущенных нарушений в рамках проводимых зачетов и экзаменов.

Отметим и сложности, с которыми столкнуться образовательные учреждения при внедрении технологий на основе искусственного интеллекта, а именно:

– план развития для достижения поставленных целей с учетом всех заинтересованных лиц;

– обучение и повышение квалификации всего персонала учебного учреждения;

– организация процесса управления большим количеством получаемых данных и возможность их обработки;

– создание необходимой инфраструктуры, которая будет включать в себя аппаратные и программные базы;

– совместимость различных систем.

Проблемы с внедрением технологий искусственного интеллекта, однозначно существуют, но современный мир диктует нам все новые и новые условия, где нам не обойтись без совершенствования высшего образования. Современный специалист должен обладать всем набором знаний, умений и навыков, чтобы уверенно ориентироваться в цифровых сервисах и технологиях, а для этого образовательный процесс учебного учреждения должен быль составлен так, чтобы дать им такую возможность.

Выводы. Применение технологий искусственного интеллекта, однозначно скажется только с положительной стороны на образовательный процесс. Они позволят преподавательскому составу наполнить учебный материал максимально наглядным материалом для большего понимания и усвоения, вести постоянный контроль за динамикой развития у обучающихся, предусмотренных учебным курсом, компетенций, что в свою очередь позволит выпускникам стать высококвалифицированными специалистами в рамках получаемой специальности и занять достойное место на рынке труда.

Литература:

1. Амиров, Р.А. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования / Р.А. Амиров, УМ. Билалова // Управленческое консультирование. – 2020. – № 3. – С. 80-88

2. Крайнова, Е.А. Формирование информационной компетентности обучающихся военного вуза / Е.А. Крайнова,

О.А. Тойшева, С.В. Снадченко, Ю.А. Тихонов // Научно-методическое обеспечение процесса формирования общепрофессиональных компетенций будущих военных летчиков на примере изучения дисциплин естественно-научного цикла: коллективная монография. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2020. – С. 6-65

3. Тойшева, О.А. Некоторые аспекты педагогического воспитания обучающихся военного вуза / О.А. Тойшева, О.И.Савина // Актуальные проблемы развития вооружения и военной авиационной техники (вертолетов): сборник материалов IV Международной военно-научной конференции, посвященной памяти конструкторов вертолетов М.Л. Миля и Н.И. Камова, Сызрань, 09 ноября 2023 года. – Киров: Межрегиональный центр инновационных технологий в образовании, 2024. – С. 377-381

4. Тойшева, О.А. Возрастные, индивидуальные и личностные особенности обучающихся высших учебных учреждений / О.А. Тойшева, О.Б. Александрова, В.А. Агафонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-4. – С. 280-282

Педагогика

УДК:373

кандидат педагогических наук, доцент Толкова Наталья Михайловна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево);
магистрант факультета дошкольного образования Кузина Ирина Сергеевна
Государственное образовательное учреждение высшего образования Московской области
Государственный гуманитарно-технологический университет (г. Орехово-Зуево)

ДИНАМИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИСКУССТВУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена описанию выявления уровня сформированности ценностного отношения к искусству у детей старшего дошкольного возраста. Искусство является неотъемлемой частью жизни каждого развитого и образованного человека. Искусство проявляется во многом: музыке, живописи, архитектуре, литературе, поэзии, театральном мастерстве и других видах. В рамках исследования применялся следующий диагностический инструментарий: тест Е.М. Торшиловой «Матисс» среди групп детей старшего дошкольного возраста. Так же была разработана и реализована программа «Мир искусства», направленная на совершенствование навыков эмоционального восприятия, осмысление художественных произведений, рефлексию и активное участие в художественной деятельности. Результаты тестирования послужили основой для определения динамики сформированности ценностного отношения к искусству. В статье описано исследование, позволившее выявить возможности и потенциал детей старшего дошкольного возраста в области творческой деятельности, а также их отношение к искусству. В процессе исследования была разработана программа и реализована программа, направленная на формирование ценностного отношения к искусству. В программу включены методические материалы и описаны формы организации образовательного процесса. Авторы статьи, пришли к выводу, что создание необходимых психолого-педагогических условий позволит детям старшего дошкольного возраста сформировать ценностное отношение к искусству.

Ключевые слова: ценностное отношение, старшие дошкольники, воспитание, коммуникация, искусство, отношение к искусству, художественная ценность, образовательная среда.

Annotation. The article is devoted to the description of the identification of the level of formation of a value attitude towards art in older preschool children. Art is an integral part of the life of every developed and educated person. Art manifests itself in many ways: music, painting, architecture, literature, poetry, theatrical skills and other forms. The following diagnostic tools were used in the study: E.M. Torshilova's Matisse test among groups of older preschool children. The World of Art program was also developed and implemented, aimed at improving the skills of emotional perception, comprehension of works of art, reflection and active participation in artistic activities. The test results served as the basis for determining the dynamics of the formation of a value attitude towards art. The article describes a study that revealed the possibilities and potential of older preschool children in the field of creative activity, as well as their attitude to art. In the course of the research, a program was developed and implemented aimed at forming a value attitude towards art. The program includes methodological materials and describes the forms of organization of the educational process. The authors of the article came to the conclusion that the creation of the necessary psychological and pedagogical conditions will allow older preschool children to form a value-based attitude towards art.

Key words: value attitude, older preschoolers, preschool education, art, attitude toward art, artistic value, educational environment.

Введение. Искусство играет ключевую роль в формировании личности ребенка, выступая как мощный инструмент для эстетического, морального и интеллектуального развития. В дошкольный период, когда закладываются основы мировоззрения и жизненных ориентиров, привитие любви к искусству становится особенно важным.

Вопрос привития любви к искусству нашел отражение как у отечественных, так и зарубежных исследователей. Основные аспекты эстетического воспитания раскрыты в трудах Л.С. Выготского, Б.Т. Лихачева и Н.А. Ветлугиной [2]. Совокупность обстоятельств, способствующих формированию эстетического восприятия и ориентиров, рассматривалась В.В. Давыдовым, Д.Б. Элькониным и Л.В. Калмыковой [1]. Также вопросы влияния искусства на личность ребенка дошкольного возраста изучали С.А. Смирнов и Л.С. Коломенский [3], Б.М. Неменский, А.О. Мелик-Пашаев [6]. Тем не менее, практические аспекты реализации этих условий в образовательный процесс детского сада остаются недостаточно исследованными.

Понятие «ценностное отношение» включает в себя субъективное отношение к чему-либо, оценивание исходя из собственных предпочтений, вкусов, представлений о различных объектах и явлениях. Ценностное отношение отображает субъективную значимость через эмоциональное и психологическое реагирование, отражаясь на поведении ребенка. Ценностное отношение ребенка к чему-либо проявляется, в первую очередь, через его эмоции: радость, одобрение, желание участвовать и повторять, воспроизводить определенные действия. Ребенок своим поведением показывает, что ему нравится, и что для него значимо.

В подготовительной группе детского сада, дети отходят от уровня примитивных реакций и регулярной игры, в их распорядок дня добавляются занятия музыкой, хоровое пение, танцы, спортивные кружки, подготовительные занятия к школе и другие виды деятельности.

Искусство становится частью их жизни, в виде уроков рисования и музыки, праздничных мероприятий, творческих конкурсов и первого знакомства с литературой.

Чтобы качественно оценить, на сколько у ребёнка старшего дошкольного возраста сформированы навыки художественно-эстетического восприятия необходимо прибегать к использованию методических материалов и диагностике общего восприятия искусства. Поскольку, старший дошкольный возраст характеризуется острым восприятием окружающего мира, объектов и событий, важно оказывать влияние на те сферы жизни ребенка, которые имеют фундаментальное значение. В дошкольном возрасте важно сделать правильные акценты и развить способности к восприятию мира, музыки, искусства, творчества через средства художественной выразительности.

Статья «Динамика уровня сформированности ценностного отношения к искусству у детей старшего дошкольного возраста» нацелена на описание выявления уровня сформированности ценностного отношения к искусству у детей старшего дошкольного возраста.

Изложение основного материала статьи. Для того, чтобы оценить уровень сформированности ценностного отношения к искусству у детей старшего дошкольного возраста необходимо оформить выборку из группы детей, которые будут проходить тестирование.

Тестирование и выявление динамики осуществлялось посредством теста «МАТИСС», разработанный Е.М. Торшиловой [8], который направлен на выявление навыков ценностно-смыслового восприятия предметов искусства. Испытуемыми были дошкольники подготовительной группы детского сада. Тестирование показало уровень образности художественного восприятия, способности понимать и анализировать объекты искусства.

Положительные эмоции стимулируют формирование художественного вкуса и желание углубляться в изучение различных видов искусства. В старшем дошкольном возрасте восприятие искусства носит наглядно-образный характер. Дети склонны воспринимать яркие образы, простые формы и насыщенные цвета. Их внимание привлекают сюжеты, которые понятны и близки их жизненному опыту. Эта особенность определяет необходимость выбора подходящих материалов для их художественного развития.

Для определения динамики уровня сформированности эстетического восприятия у детей старшего дошкольного возраста был использован специальный экспериментальный материал – натюрморты художника Петрова-Водкина (Рис. 1).



Рисунок 1. «Утренний натюрморт», К.С. Петров-Водкин

Для осуществления эксперимента необходимо было показать детям картины, на которых изображены разные художественные и смысловые стили [3]. Далее при сравнении с работами другого художника испытуемые должны были определить разницу в стилистике и указать на отличия. Педагог осуществляет контрольную работу и наблюдает за тестированием, оценивая навыки детей.

От содействия и поддержки педагога многое зависит в успехе ребенка, который может правильно направить или скорректировать действия еще в самом начале, так как образовательная среда играет важную роль в воспитании ценностного отношения к искусству.

В таблице 1 отражены обобщенные данные уровня развития образности художественного восприятия в экспериментальной группе.

Таблица 1

Обобщенные данные уровня развития образности художественного восприятия в экспериментальной группе

Уровень	Абс. число	%
высокий	3	12
средний	11	58
низкий	6	30

В таблице 2 отражены обобщенные данные уровня развития эмоционального и эстетического отношения к произведению искусства в экспериментальной группе.

Таблица 2

Обобщенные данные уровня развития эмоционального и эстетического отношения к произведению искусства в экспериментальной группе

Уровень	Абс. число	%
высокий	5	25
средний	10	50
низкий	5	25

В контрольной группе высокий уровень развития эмоционального и эстетического отношения к произведению искусства определен у 5 детей (25%) от общего числа испытуемых, средний уровень выявлен у 11 детей (55%) от общего числа испытуемых, низкий уровень определен у 4 дошкольников (20%) от общего числа испытуемых.

По завершению тестирования дальнейшей целью являлось внедрение программы «Мир искусства», необходимой для развития и повышения ценностного отношения к искусству старших дошкольников.

Задачи внедрения программы «Мир искусства»:

1. Формирование и совершенствование навыков восприятия и осмысления различного рода творений (поэзия, живопись, музыка, литература), которые в дальнейшем отражаются в умении выражать свои мысли и эмоции в реальной жизни. Такие навыки необходимы для будущего обучения в школе, где важны развитые когнитивные способности учащихся.
2. Изучение азов рисунка, чтения, письма, музыки и другого искусства, развитие понимания художественно-эстетических произведений и объектов. В старшем дошкольном возрасте дети изучают основы изобразительного искусства, начиная с композиции (формы и размеры предметов, изображенных на картине, цвета и стиль), в музыки – со звуков и нот.
3. Тренировка слуха, зрительного и эмоционального восприятия различных произведений, в следствии, способность анализировать, осмыслять и воспроизводить, как ведущая способность в формировании ценностного отношения к искусству.
4. Направленное развитие навыков грамотности, устной речи и пения (включая хоровое), основных навыков изобразительного искусства, скульптуры, ознакомление с архитектурой, расширение кругозора ребенка, познание мира через искусство и его виды.

Комплексное получение опыта деятельности по видам художественно-смыслового творчества и искусства развивает в ребенке интеллект, способность мыслить и передавать свою мысль окружающим, навыки общения и коммуникации на более сложные, требующие знаний и навыков темы [9].

В исследовании использовалась психологическая система, основанная на психопедагогике по Э. Стоуну.

Компоненты этой системы:

– содержание сферы функциональной грамотности;
– содержание предметно-деятельностной сферы;
– содержания сферы личностного роста.

Содержание сферы функциональной грамотности состоит из приспособления дошкольника к успешной адаптации в социуме (лингвистическая, коммуникативная, компьютерная, психологическая, валеологическая грамотность и т.п.).

Содержание предметно-деятельностной сферы состоит из приспособления ребенка к освоению знаний, которое позволяет ему успешно достигать образовательных стандартов определенного уровня с самых начальных дисциплин: грамота, письмо, чтение; затем более сложные и углубленные предметы [7]. Также способствует в приспособлении к деятельности в определенной для освоения области: спортивной, технической, краеведческой, художественной [4].

В таблице 3 отражены полученные при тестировании сведения об уровне развития эмоционального и эстетического отношения к произведению искусства у старших дошкольников в экспериментальной группе.

Таблица 3

Уровень развития эмоционального и эстетического отношения к произведениям искусства

Уровень	Абс. число	%
высокий	7	35
средний	12	65
низкий	1	5

В таблице 4 отражены данные уровня развития эстетического и эмоционального отношения к произведениям искусства в контрольной группе дошкольников.

Таблица 4

Уровень развития эстетического и эмоционального отношения к произведениям искусства в контрольной группе

Уровень	Абс. число	%
высокий	5	25
средний	13	65
низкий	2	10

Полученные данные тестирования указывают на отсутствие активной динамики в контрольной группе, 13 обладают средним уровнем эстетического восприятия, это 65% от общего количества, 5 имеют высокий уровень и 2 ребенка низкий (это 10%). В основном нет стремления к развитию ценностного восприятия искусства, но они не имеют сниженных навыков и способностей. Это указывает на необходимость применения педагогической программы «Мир искусства» для улучшения навыков старших дошкольников.

Сопоставительные данные об уровне эмоционального и эстетического отношения к произведению искусства в экспериментальной группе и контрольной группе продемонстрированы на Рис. 2.

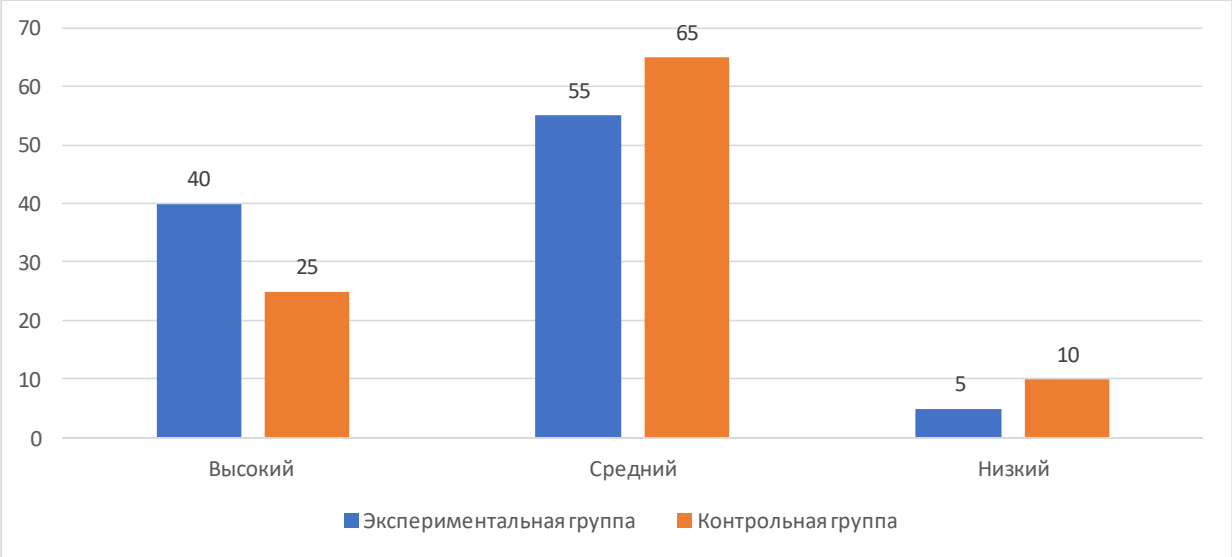


Рисунок 2. Сопоставительные показатели уровня эмоционального и эстетического отношения дошкольников к произведениям искусства

На рисунке просматривается разница в показателях: в экспериментальной (40%) уровень выше на 15% по сравнению с контрольной группой (25%), ниже на 5%, чем в контрольной (10%). Это указывает на то, что в контрольной группе детей с низким и средним уровнем ценного отношения больше, чем в экспериментальной, где число детей с высоким показателем отношения больше.

Реализация программы «Мир искусства» являлся необходимым шагом для совершенствования навыков осмысления, предназначенная для детей старшего дошкольного возраста.

После внедрения программы «Мир искусства» были получены результаты повторной диагностики среди детей путем аналогичного тестирования. На Рис. 3 изображены прогнозируемые итоги тестирования, проведенного по той же методике.

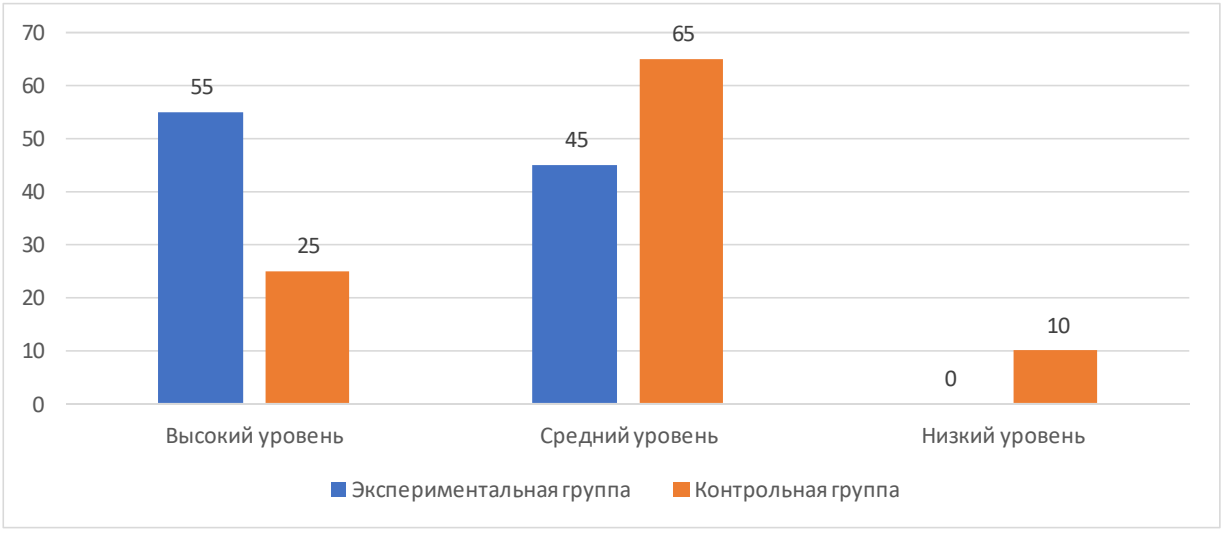


Рисунок 3. Результаты уровня сформированности ценностного отношения к искусству у воспитанников экспериментальной и контрольной группы на контрольном этапе исследования

Результаты контрольного эксперимента указывают, что уровень ценностного отношения к искусству у детей старшего дошкольного возраста экспериментальной группы будет увеличен с 15% до 40%, а проявления низкого уровня должно снизиться с 30% до 4%.

Предложенная методика направлена на развитие проявлений ценностного отношения у детей старшего дошкольного возраста, впоследствии отразится на успеваемости в начальной школе, поскольку влияет на общее умственное, нравственное развитие, мышление и когнитивные вторичные навыки [5].

Дети, обладающие трудностями в процессе обучения, но подверженные педагогической оценке и влиянию психолого-педагогического подхода, включающего программу «Мир искусства», также постепенно обучаются пониманию произведений изобразительного искусства и выражению в творческом продукте собственного отношения к окружающей действительности. Мягкая, адаптивная, но имеющая свою твердую методику и регулярность программа «Мир искусства» направлена на развитие у детей первоначальных знаний об искусстве, познание мира через творчество и совершенствование всех задействованных навыков и способностей старшего дошкольника, нужных для социализации и всестороннего проявления себя как личности.

Выводы. Исследование, описанное в данной статье, позволило сделать выводы о возможностях и потенциале старших дошкольников в сфере творчества и их отношении к искусству. Большинство дошкольников проявляют интерес к творчеству и обладают базовыми навыками, что отражается в средних показателях во время тестирования. Такие результаты являются стандартными для данной возрастной группы. В процессе написания работы была разработана программа, направленная на формирование ценностного отношения к искусству, включающая материалы и возможные формы организации учебного процесса.

Создание необходимых условий позволит старшим дошкольникам сформировать ценностное отношение к искусству, что является важным для их всестороннего развития в интеллектуальной, культурной и морально-нравственной сферах, а также для формирования индивидуальных предпочтений и способностей.

Литература:

1. Буров, А.И. Эстетическая сущность искусства / А.И. Буров. – Москва: Искусство, 2020. – 292 с.

2. Выготский, Л.С. Психология искусства / Л.С. Выготский. – Москва: Искусство, 2021. – 573 с.

3. Кирьякова, А.В. Теория ориентации личности в мире ценностей: монография / А.В. Кирьякова. – Оренбург, 2022. – 188 с.

4. Мурзич, А.Н. Методическая типология средств распространения культурных ценностей / А.Н. Мурзич // Педагогическое образование в России. – 2021. – № 6. – С. 34-41

5. Мелик-Пашаев, А.А. О состоянии и возможностях художественного образования / А.А. Мелик-Пашаев // Искусство в школе. – 2008. – № 1. – С. 4-12. – URL: http://art-in-school.narod.ru/0108_article.htm (дата обращения: 15.11.2025)

6. Неменский, Б.М. Проблемы педагогики искусств. Содержание художественного образования / Б.М. Неменский. – URL: http://cnho.ru/?page_id=1092 (дата обращения: 15.11.2025)

7. Равкин, З.И. Ценностные ориентации как одна из основ стратегии развития образования и предмет историко-педагогических исследований / З.И. Равкин // Аксиологические аспекты историко-педагогического обоснования стратегии развития отечественного образования. – Москва, 2020. – С. 3-10

8. Сластенин, В.А. Педагогика / В.А. Сластенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов; под ред. В.А. Сластенина. – Москва: Академия, 2022. – 576 с.

9. Торшилова, Е.М. Маршруты эстетического развития современных детей и подростков. Теория и диагностика / Е.М. Торшилова. – Москва: Музыка, 2020. – 204 с.

Педагогика

УДК 373

доктор педагогических наук, профессор Толстенева Александра Александровна
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);
преподаватель Додонова Валентина Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ИНТЕГРАЦИЯ РОБОТОТЕХНИКИ, ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ И ИГРЫ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОДЕЛИ «ИГРОТЕХНОСАД»

Аннотация. В статье рассматривается проблема интеграции робототехники, экспериментирования и игровой деятельности в системе дошкольного образования в контексте реализации требований Федерального государственного образовательного стандарта дошкольного образования и современных концептуальных документов в сфере STEAM-образования. Целью исследования является теоретико-методологический анализ методического потенциала модели «Игротехносад» как интегративной образовательной среды, ориентированной на формирование предпосылок инженерного и исследовательского мышления у детей дошкольного возраста. В качестве методологической основы используются системно-деятельностный и культурно-исторический подходы, а также положения интегративного и проектно-игрового подходов в дошкольном образовании. В статье проводится сравнительный теоретический анализ модели «Игротехносад» с существующими отечественными и зарубежными моделями STEAM-среды, выявляются её концептуальные особенности, связанные с ведущей ролью игровой деятельности, целостной организацией предметно-пространственной среды и фасилитирующей позицией педагога. Показано, что модель «Игротехносад» теоретически соответствует принципам возрастной адекватности, интеграции образовательных областей и поддержки детской инициативы, зафиксированным в ФГОС ДО. Сделан вывод о целесообразности использования данной модели в качестве теоретико-методической основы обновления содержания дошкольного образования в условиях ориентации на развитие инженерной культуры и исследовательской активности с раннего возраста.

Ключевые слова: дошкольное образование, STEAM-образование, инженерное мышление, робототехника, экспериментирование, игровая деятельность, развивающая предметно-пространственная среда, модель «Игротехносад», системно-деятельностный подход, ФГОС ДО.

Annotation. This article examines the integration of robotics, experimentation, and game in preschool education, aligning with the Federal State Educational Standard for Preschool Education and current STEAM education frameworks. The study aims to provide a theoretical and methodological analysis of the potential of the "Igrotechnosad" model as an integrated educational environment designed to foster engineering and research-based thinking in preschool children. The methodological framework utilizes a systemic, activity-based, and cultural-historical approach, as well as principles of integrative and project-based play approaches in preschool education. The article provides a comparative theoretical analysis of the "Igrotechnosad" model with existing domestic and international STEAM environment models, identifying its conceptual features, including the central role of play, the holistic organization of the subject-spatial environment, and the facilitating role of the teacher. It is stated that the "Igrotechnosad" model theoretically aligns with the principles of age appropriateness, integration of educational areas, and support for children's initiative, as enshrined in the Federal State Educational Standard for Preschool Education. It is concluded that this model is feasible as a theoretical and methodological basis for updating preschool education content, focusing on developing an engineering culture and research activity from an early age.

Key words: preschool education, STEAM education, engineering thinking, robotics, experimentation, play activities, developing

subject-spatial environment, the "Igrotechnosad" model, systems-activity approach, Federal State Educational Standard of Preschool Education.

Введение. Современное дошкольное образование развивается в условиях усиления требований к формированию у детей предпосылок инженерного, исследовательского и алгоритмического мышления. Данные требования зафиксированы как в Федеральном государственном образовательном стандарте дошкольного образования (ФГОС ДО), так и в ряде стратегических и концептуальных документов, ориентированных на развитие естественно-научного и технологического образования [10; 8]. В этой связи возрастает интерес к STEAM-подходу, предполагающему интеграцию науки, технологий, инженерии, искусства и математики уже на ранних этапах образования.

Предпосылки обучения детей физики предпринимались еще в прошлом веке, в частности в 1983 году было выпущено учебно-методическое пособие «Физика для малышей», автор пособия видный отечественный ученый, педагог, профессор Л.Л. Сикорук. Пособие содержит практический материал по описанию различных образовательных ситуаций в рамках ознакомления дошкольников с природными, физическими явлениями [9]. В последующие годы элементы ознакомления детей с физическими явлениями, проведение естественно-научного экспериментирования фрагментарно включалось в учебно-методические комплексы по методикам обучения и воспитания в детском саду. В настоящее время разработана и активно используется в практике парциальная программа «От Фребеля до робота», направленная на формирование предпосылок развития инженерного мышления у детей. Тем не менее, работа по формированию предпосылок развития инженерного мышления, как показывает наблюдение, в дошкольных учреждениях проводится достаточно фрагментарно, и не является стандартной практикой образовательной деятельности педагогов дошкольного образования.

Авторами статьи проводится объемное исследование по обоснованию системно-деятельностного подхода к обучению основам физики дошкольников посредством внедрения модели «Игротехносад», объединяющей все современные методические тренды в этой области: робототехника, экспериментирование, конструирование и игра. Целью данной статьи является аналитический обзор и обоснование потенциальных возможностей модели «Игротехносад».

Изложение основного материала статьи. ФГОС ДО определяет ключевые ориентиры дошкольного образования, среди которых – развитие познавательной активности, инициативности, самостоятельности и способности ребёнка к исследовательской деятельности [10]. Стандарт подчёркивает необходимость интеграции образовательных областей, создания развивающей предметно-пространственной среды и опоры на ведущую деятельность дошкольного возраста – игру. Важным является и положение о недопустимости ранней академизации, что задаёт особые требования к внедрению STEAM-элементов в дошкольную практику.

В научных исследованиях подчёркивается, что внедрение STEAM-подхода в дошкольное образование возможно лишь при условии его адаптации к возрастным особенностям детей [4; 7]. Зарубежные модели STEAM-среды для дошкольников, как правило, ориентированы либо на экспериментирование (Inquiry-based learning), либо на раннее конструирование и робототехнику (Early Robotics Education) [12]. В отечественной практике получили распространение модели STEM-центров, лабораторий «Науараша», LEGO-ориентированных конструкторских пространств, а также цифровых STEAM-лабораторий [6].

Сравнительный теоретический анализ показывает, что большинство существующих моделей STEAM-среды в дошкольном образовании обладают рядом ограничений. Так, лабораторно-ориентированные модели акцентируют внимание на экспериментировании, но часто недостаточно интегрируют игровую деятельность как ведущую форму активности дошкольника. Робототехнические модели, в свою очередь, могут смещать фокус в сторону алгоритмизации и конструирования, что при недостаточной методической проработке приводит к риску формализации образовательного процесса [11].

Модель «Игротехносад» теоретически отличается от указанных подходов своей интегративной природой. В ней робототехника, экспериментирование и игра рассматриваются не как параллельные или сменяющие друг друга виды деятельности, а как взаимосвязанные компоненты единого образовательного пространства. В отличие от классических STEM-лабораторий, «Игротехносад» опирается на игровую логику организации среды, что соответствует положениям культурно-исторической теории развития Л.С. Выготского и требованиям ФГОС ДО [2; 10].

Системно-деятельностный подход, лежащий в основе модели, позволяет рассматривать образовательный процесс как целостную систему, в которой каждый элемент среды выполняет развивающую функцию [1]. Робототехнические средства в данной модели выступают в роли культурных инструментов, опосредующих формирование алгоритмического и причинно-следственного мышления. Экспериментирование обеспечивает развитие исследовательского поведения, а игровая деятельность выполняет системообразующую и мотивационную функцию [3].

В сравнении с зарубежными STEAM-моделями, ориентированными на проектную деятельность в школьном возрасте, «Игротехносад» теоретически адаптирован к дошкольному возрасту за счёт отказа от жёстко структурированных проектов в пользу проектно-игровых сценариев. Проект в данной модели понимается как форма совместной деятельности, включающая замысел, пробу, ошибку и обсуждение результата, что соответствует возрастным возможностям дошкольников [7].

В рамках реализации модели «Игротехносад» предполагается средовой подход, где каждый вид деятельности определенным образом зонирован под организационно-педагогические условия. Таким образом можно выделить зоны конструирования и моделирования, экспериментирования и лабораторных исследований, робототехники и программирования. Выделяется также цифровая лаборатория и зона свободной игры, где наиболее удачно происходит интеграция всех выше перечисленных видов деятельности и обеспечиваются условия для развития творчества, инициативности и создания устойчивой мотивации дошкольников к техническим предметным областям.

Анализ современного игрового оборудования позволил определить и группировать перечень средств для комплектации каждой из представленных зон. Отечественные производители активно поддерживают и развивают рынок игровых наборов, которые позволяют обеспечить функционирование и модернизацию функционала всех предполагаемых зон.

Наряду с этим можно определить и базовые риски организации пространства для функционирования модели «Игротехносад». Основными рисками для дошкольных образовательных организаций представляются, наличие свободных помещений для оптимального зонирования пространства под задачи технического творчества детей, мониторинг и освоение новых игровых средств на рынке игрового оборудования и финансовые возможности для закупки, обновления и обслуживания оборудования и программного-обеспечения. Положительным моментом является то, что отечественные производители наряду с разработкой и производством максимально стараются обеспечить методическое сопровождение поставляемого игрового оборудования путем интеграции, в первую очередь, непосредственно с практиками – педагогическими работниками, которые апробируют технические новинки в своей работе и, во вторую очередь, с представителями научного сообщества, которые разрабатывают методологическое обоснование развития технического творчества у детей дошкольного возраста. В настоящий момент, однако, мы наблюдаем лакуну в проведении лонгитюдных

исследований об устойчивости и положительных эффектах образовательной деятельности в рамках развития технического творчества, которые подтвердили бы гипотезу о том, что формирование интереса к занятиям инженерной деятельностью возможно уже в дошкольном возрасте при соблюдении вышеперечисленных организационно-педагогических условий.

Особое внимание в модели уделяется роли педагога. В отличие от инструктивных моделей STEM-обучения, педагог в «Игротехносаде» выступает в роли фасилитатора и организатора развивающей среды, что согласуется с личностно-ориентированной парадигмой дошкольного образования и положениями ФГОС ДО [10; 7]. Такая позиция педагога обеспечивает реализацию принципа поддержки детской инициативы и индивидуализации образовательных маршрутов.

Параллельно комплектованию и описанию функциональности каждой из зон «Игротехносада» в модели представлены методические рекомендации и конспекты образовательных событий для педагогических работников, которые позволяют им полноценно и эффективно реализовать потенциал всей модели в целом. Очевидным представляется тот факт, что в рамках дополнительного профессионального образования необходимо обеспечение повышения квалификации педагогов-практиков, которые занимаются техническим творчеством в детском саду. Без четкого и организованного сопровождения педагогической деятельности, в силу сложности и наукоемкости естественно-научного направления и технического творчества в дошкольном образовании, невозможно реализовать потенциал предлагаемой модели.

В перспективе в ходе апробации и внедрения модели «Игротехносад» очевидным представляется и разработка цифровой платформы, на которой может аккумулироваться и обновляться банк методических разработок: игры, занятия, развлечения, описания дидактических пособий. Еще одной функцией может стать демонстрация лучших педагогических практик по техническому творчеству, проведение профессиональных конкурсов, а также экспертная деятельность предлагаемых педагогических разработок.

Выводы. Таким образом, теоретический анализ позволяет утверждать, что модель «Игротехносад» обладает рядом преимуществ по сравнению с традиционными STEAM-средами: целостностью, возрастной адекватностью, вариативностью и высоким уровнем интеграции различных видов деятельности. Она не подменяет игру обучением, а, напротив, усиливает её развивающий потенциал за счёт включения инженерно-технологических и исследовательских компонентов.

Модель «Игротехносад» может рассматриваться как перспективная теоретико-методическая основа реализации STEAM-подхода в дошкольном образовании. Её концептуальные положения соответствуют требованиям ФГОС ДО, культурно-исторической теории развития и современным стратегическим ориентирам развития образования, создавая условия для формирования у детей предпосылок инженерного мышления и исследовательской культуры.

Потенциал модели «Игротехносад» возможно реализовать за счет четкого структурирования и функционального дизайна развивающей предметно-пространственной среды в группе детского сада, наполнения современным игровым оборудованием, соответствующим задачам познавательного развития дошкольников, и четкому методическому обеспечению проведения образовательных ситуаций различного масштаба и формата. Важной задачей является систематическая подготовка и переподготовка педагогов к реализации задач формирования предпосылок развития инженерного мышления у детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход в образовании / А.Г. Асмолов. – Москва: Смысл, 2018. – 224 с.

2. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский. – Москва: Лабиринт, 2019. – 352 с.

3. Игнатьева, Г.А. Педагогическая инженерия: методологический абрис проекта Мининского университета / Г.А. Игнатьева, Э.К. Самерханова, В.В. Сдобняков, О.В. Тулупова // Вестник Мининского университета. – 2022. – Т. 10. – № 2(39). – С. 50-65. – URL: https://www.minin-vestnik.ru/jour/article/view/1354 (дата обращения: 19.12.2025)

4. Кудрявцев, В.Т. Развитие исследовательского поведения в дошкольном возрасте / В.Т. Кудрявцев // Вопросы психологии. – 2017. – № 4. – С. 45-56

5. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2020. – 431 с.

6. Науараша, А.А. STEM-образование в дошкольной организации / А.А. Науараша. – Москва: БИНОМ, 2020. – 160 с.

7. Поддьяков, А.Н. Исследовательское поведение: стратегии познания / А.Н. Поддьяков. – Москва: Педагогика, 2016. – 304 с.

8. Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации: утв. Указом Президента РФ от 1 декабря 2016 г. № 642. – Москва, 2016.

9. Толстенева, А.А. К вопросу о формировании инженерного мышления у детей через игровые технологии: поиск эффективных моделей / А.А. Толстенева, Н.В. Белинова, В.С. Додонова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-3. – С. 339-342

10. Федеральный государственный образовательный стандарт дошкольного образования: утв. приказом Минобрнауки России от 17 окт. 2013 г. № 1155. – Москва, 2013.

11. Bers, M. Coding as a Playground / M. Bers. – New York: Routledge, 2018. – 272 p.

12. Sullivan, A. Robotics in the Early Childhood Classroom / A. Sullivan, M. Bers // Journal of Information Technology Education. – 2018. – Vol. 17. – P. 229-244

УДК 378
доктор педагогических наук, профессор Филимонюк Людмила Андреевна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
ГАОУ ВО «Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);
магистрант направления подготовки 44.04.01
Педагогическое образование Макарова Виталия Сергеевна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь);
магистрант направления подготовки 44.04.01
Педагогическое образование Кобылко Екатерина Владимировна
ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» (г. Ставрополь)

ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИК ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ

Аннотация. Исследуются вопросы, связанные с подготовкой системой повышения квалификации практикующих педагогов к широкому использованию проектной технологии в процессе патриотического воспитания. Даются определения терминам «патриотизм» и «патриотическое воспитание», демонстрируются некоторые особенности его реализации в пространстве организаций начального общего, основного общего, среднего общего и среднего специального образования. Доказывается, что качественные изменения в данной сфере возможны при условии расширения реализации проектной деятельности. На этом основании выводится термин «образовательный проект». Исследуются ключевые особенности работы над ним школьников и учащихся организаций СПО. На основе их анализа доказывается во-первых, универсальность проектной технологии, позволяющей развивать не только гражданственность и патриотизм, но и ряд других важных компетенций, а во-вторых её сложность, обуславливающая необходимость специальной подготовки педагогических работников. Рассматриваются формы организации аткой подготовки и её планируемые результаты.

Ключевые слова: повышение квалификации учителей, повышение квалификации преподавателей СПО, современные педагогические технологии, проектный метод, патриотическое воспитание.

Annotation. The issues related to the preparation by the professional development system of practicing teachers for the widespread project technology use in the patriotic education process are investigated. Definitions of the terms «patriotism» and «patriotic education» are given, its implementation in the primary general, basic general, secondary general and secondary special education organisations space features are demonstrated. It is proved that qualitative changes in this area are possible provided that the implementation of project activities is expanded. On this basis, the term «educational project» is derived. The key features of the schoolchildren and vocational education organizations students work on it are investigated. Based on their analysis, it is proved, firstly, the universality of project technology, which makes it possible to develop not only citizenship and patriotism, but also other important competencies, and secondly, its complexity, which necessitates the need for special eaching staff training. The forms and planned results of its' organization are considered.

Key words: advanced training of teachers, advanced training of teachers of vocational education, modern pedagogical technologies, project method, patriotic education.

Введение. Постиндустриальная ступень, на которой сегодня находятся развитые страны, предполагает интенсификацию процессов международной интеграции. Данный тренд, безусловно, ведёт к целому ряду положительных последствий. Например, ответить на ряд вызовов, стоящих перед современными наукой, культурой, социальной и производственной сферами можно только путём координации усилий между исследователями и практикующими специалистами, живущими и работающими в разных частях земного шара. С другой стороны, переход к постиндустриальному обществу, подобно любым другим существенным изменениям в социуме, несёт с собой ряд проблем.

Учитывая факт эскалации международной напряжённости, наиболее значимой из них является недостаточная выраженность чувств гражданственности и патриотизма у молодых поколений россиян. Многими из них традиционные ценности нашего многонационального народа понимаются как «устаревшие» на фоне характерных для предельно глобализированного общества общечеловеческих. А, между тем, широко распространяющееся в силу глобализации влияние различных деструктивных сил, как раз, и направлено на разрушение общечеловеческих ценностей в том числе через уничтожение национальных. Только повышенное внимание к аксиологическим аспектам, входящим во вторую группу, принятие мер к их формированию у современных учащихся, – тех, кому в скором времени предстоит взять на себя ответственность за исторические судьбы России и мира, позволит разным нациям продуктивно сотрудничать в деле поиска ответов на глобальные вызовы современности.

Таким образом, патриотическое воспитание на сегодняшний день является одним из ключевых направлений дальнейшего развития российской и мировой систем образования. Его совершенствование, естественно, предполагает внесение определённых образований в методологию и инструментальную базу. В частности, ряд современных педагогов (Т.Ю. Березина, О.А. Федорова [1], Г.Я. Гревцева, М.В. Афанасьев [3], Т.А. Федорова, Н.М. Кармазина, И.А. Ульжитаева [8]) говорят об определённых потенциях, присущих в этом плане проектной технологии.

Сущностная характеристика указанной технологии, а также особенности её реализации в патриотическом воспитании современных учащихся будут подробно рассмотрены ниже. Пока отметим позицию Ж.В. Плохотниковой и И.Е. Котовой [6], с которой мы солидарны, в соответствии с которой сложностью данного феномена определяются возможные затруднения, связанные с его применением в образовательной практике, в том числе по ходу решения вопросов гражданско-патриотического воспитания. Это, в свою очередь, означает необходимость повышенного внимания к вооружению современных педагогов комплексом знаний, умений и навыков, необходимых для применения соответствующей методики в процессе формирования у вверенных им учащихся указанных выше нравственных качеств.

Исследователь Т.А. Попова [7] отмечает, что соответствующие компетенции могут быть сформированы на этапе обучения в педагогическом вузе. У нас нет оснований оспаривать данное утверждение. Действительно, модернизация высшего педагогического образования понимается учёными и практиками (О.Г. Букреева, Л.А. Филимонюк [2], А.А. Есипова, Е.Ю. Молодцова [4], О. Овезова, Э.М. Габитова [5] и др.) как одно из ключевых условий решения проблем, стоящих на пути дальнейшего развития российского образования. Однако, нельзя забывать и о возможностях, присущих в этом плане учреждениям, работающим в связи с программами повышения квалификации педагогических работников.

Таким образом, цель нашей статьи – определить потенциал системы повышения квалификации современных педагогов в плане формирования у них компетенций, необходимых для эффективного применения учебных проектов по ходу патриотического воспитания учащихся.

Изложение основного материала статьи. Современными авторами (Ю. Березина, О.А. Федорова [1], Г.Я. Гревцева, М.В. Афанасьев [3], Ж.В. Плохотникова, И.Е. Котова [6]) предлагается множество определений патриотизма. Их анализ позволил нам сформулировать следующую трактовку данного феномена: нравственное чувство, интегрирующие такие качества личности, как преданность своему Отечеству, стремление служить его интересам, уважение к законам и традициям, а равно и готовность связать собственное будущее с будущим своей страны.

Следовательно, категорию «патриотическое воспитание» мы вслед за Т.А. Федоровой и её соавторами [8] будем понимать как целенаправленную и систематическую деятельность, основанную на духовно-нравственных ценностях, традиционных правилах и нормах поведения, характеризующуюся направленностью на развитие личности, создание условий для её социализации и самоопределения через формирование патриотического сознания и любви к Родине. Сегодня все образовательные учреждения нашей страны в той или иной мере участвуют в реализации соответствующей деятельности.

Так, начиная с 2022-2023 учебного года, в каждой школе, колледже, техникуме первый день учебной недели начинается с церемонии поднятия флага и исполнения гимна, а первый урок, как правило, отдаётся под «Разговоры о важном», т.е. о темах, связанных с ключевыми аспектами жизни гражданина современной России (государственные праздники, значимые события в её истории и др.). Ещё раньше, в 2010 г., был введён курс «Основы религиозных культур и светской этики», в 2015 г. – «Основы духовно-нравственной культуры народов России». Главная цель реализации соответствующих мероприятий состоит в воспитании детей и подростков как граждан и патриотов России через приобщение их к системе выработанных многонациональным российским народом за его тысячелетнюю историю нравственным и мировоззренческим ценностям.

Как уже говорилось выше, одним из путей повышения эффективности патриотического воспитания является расширение использования в соответствующей практике современных образовательных технологий, в частности, проектной деятельности. При этом организациями начального общего, основного общего, среднего общего и среднего профессионального образования к настоящему моменту накоплен определённый опыт реализации патриотических проектов. Его анализ позволил Т.А. Поповой [7] ввести новый термин, «патриотический проект».

Указанный автор интерпретирует данное понятие как комплекс действий и процессов, направленных на развитие у обучаемых чувства патриотизма через формирование отдельных его аспектов и составляющих (ценности) в течение определённого временного отрезка [7]. На основе соответствующего положения мы можем выделить ряд особенностей проектной деятельности как средства патриотического воспитания современных учащихся (Табл. 1).

Таблица 1

Особенности реализации проектной деятельности в процессе патриотического воспитания

Целевые установки	Ориентация на формирование патриотических чувств и идентичности участников
	Связь тем проектов с историей России, её материальной и духовной культурой, выдающимися достижениями граждан
Содержательная сторона	Повышенное внимание к формированию гражданских навыков, необходимых для активного участия детей, подростков и юношества в развитии своей страны и её народа
	Обязательный учёт при выполнении проектов данных, касающихся патриотических событий, символов страны, героического прошлого государства и его современных достижений
Методология и инструментальная база	Широкая реализация методов практической деятельности (создание экспозиций, организация мероприятий патриотической направленности, разработка их сценариев, экскурсии)
	Обязательные анализ и обсуждение успешных практик патриотического воспитания в других организациях, позволяющие участникам проекта сравнивать собственные достижения с успехами других и соответствующим образом усовершенствовать ход и результаты деятельности

Далее, если мы говорим о реализации патриотических проектов в стенах организации среднего профессионального образования, то к указанным в Таблице 1 особенностям должны добавить ещё пять. Связаны они, указывают Т.Ю. Березина и О.А. Федорова [1], в основном с более высоким уровнем сложности таких проектов (Табл. 2).

Таблица 2

Особенности реализации проектной деятельности в процессе патриотического воспитания студентов организаций СПО

Профессионализм	Патриотические проекты, над которыми работают студенты техникумов и колледжей, как правило, ориентированы на развитие и применение гражданственности и патриотизма как одних из ключевых качеств, обеспечивающих эффективную и безопасную реализацию ими профессиональной деятельности в ближайшем будущем.
Исследовательский и/или частично поисковый характер деятельности	Сегодня преподаватели многих организаций СПО стремятся акцентировать внимание на интеграции в процесс работы над патриотическими проектами элементов поисковой, либо исследовательской деятельности. Таким образом, работы учащихся могут включать результаты экспериментов, предложения о внедрении каких-либо инновационных технологий и др.
Междисциплинарность	Если школьные проекты на патриотическую тематику чаще всего связаны с содержанием отдельных предметов учебного цикла, то соответствующая деятельность учащихся организаций, реализующих программы СПО, уже может требовать привлечения знаний, умений и навыков из различных областей, иногда – обращения за консультативной помощью к своим товарищам, осваивающим другие специальности или их наставникам.
Профессиональное партнёрство	Сегодня техникумы и колледжи в целях повышения степени соответствия формируемых у их студентов компетенций актуальным требованиям потенциальных работодателей сотрудничают с внешними организациями, в т.ч. по ходу реализации учебных проектов. Это позволяет будущим специалистам среднего звена приобретать опыт реализации гражданственности и патриотизма, осуществляя деятельность в профессиональной среде, а также получать обратную связь и рекомендации от своих будущих коллег.

Комплексный характер задач, решаемых по ходу работы над патриотическими проектами	Реализуемые учащимися организаций СПО проекты имеют структуру более сложную и масштабную, чем выполняемые школьниками (во всяком случае, на ступени основного общего образования). Следовательно, работа над такими проектами требует выполнения гетерогенных по своему характеру действий. При этом студенты колледжа значительно чаще школьников работают над проектами имеющими конкретную ценность в реалиях осуществления ими будущих профессиональных обязанностей.

Однако, вне зависимости от того, создаются ли патриотические проекты школьниками или студентами колледжа, деятельность, направленная на их выполнение, представляет собой способ достижения конкретных целей через детальную разработку проблем в условиях ограниченности ресурсов и сроков. Она должна завершиться вполне определённым практическим результатом. Соответственно, такая активность помогает развитию не только рассматриваемого нравственного качества, но также и ряда других компетенций (Рис. 1).

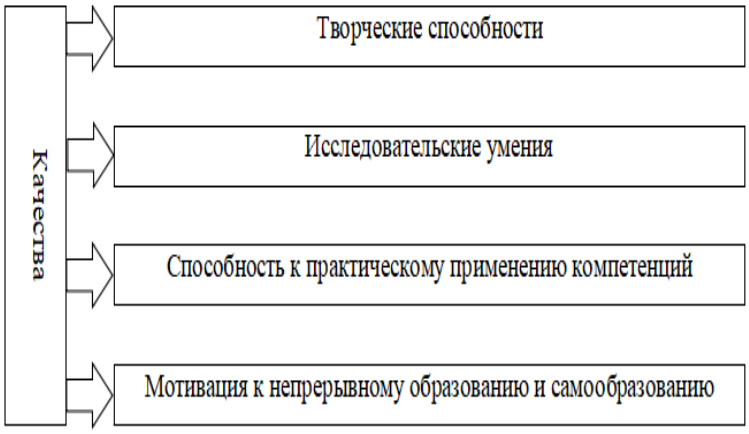


Рисунок 1. Качества учащихся, интенсивному развитию которых способствует работа над патриотическими проектами

Ещё раз остановимся на том, что результат проектной деятельности в сфере патриотического воспитания современных учащихся должен быть именно практическим. Ж.В. Плохотникова и И.Е. Котова [6] в качестве примера приводят ряд продуктов такой деятельности (Рис. 2).

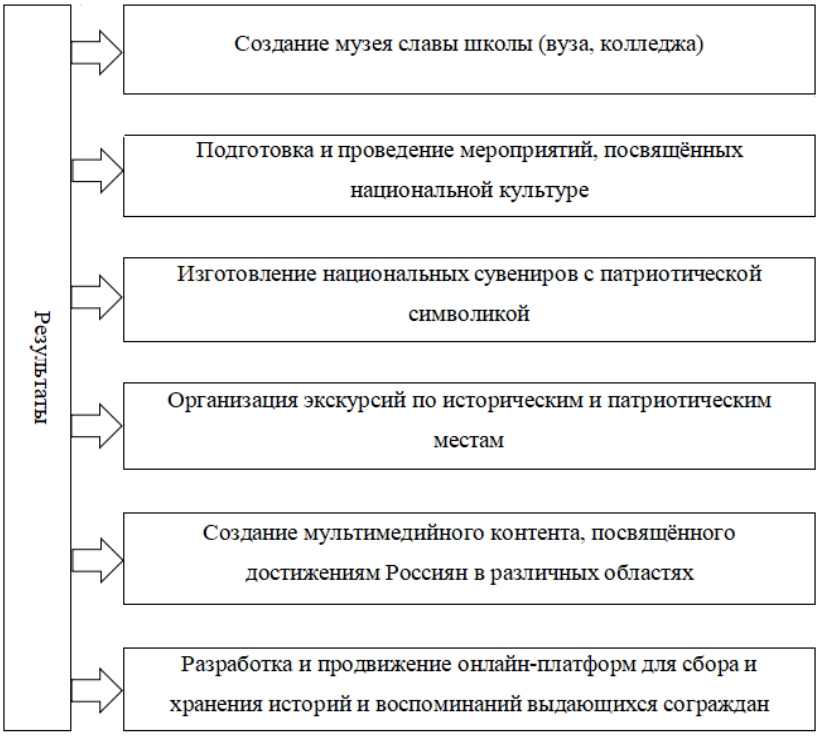


Рисунок 2. Примеры результатов работы современных учащихся над патриотическими проектами

За счёт своей направленности на достижение конкретных результатов, подобных отображённым на Рисунке 2, работа над патриотическими проектами представляет собой действенный инструмент педагогического воздействия на сознание, эмоционально-волевую сферу учащихся, а также их физическое развитие. По причине его универсальности и связанной с ней сложности, характеризующей процесс патриотического проектирования как в структурном плане, так и в смысле целевого применения, формированию у современных педагогов компетенций, необходимых для использования этой технологии должно уделяться повышенное внимание в системе повышения квалификации.

Результаты анализа специальной литературы (О.Г. Букреева, Л.А. Филимонюк [2], А.А. Есипова, Е.Ю. Молодцова [4]) свидетельствуют о том, что соответствующий процесс должен быть направлен на формирование у педагогических работников компетенций, которые можно условно разделить на шесть групп (Табл. 3).

Таблица 3

Классификация знаний, умений и навыков, необходимых к развитию у педагогов в системе повышения квалификации с целью их подготовки к использованию проектной технологии по ходу патриотического воспитания

Группа	Компетенции
Обеспечивающие приемлемый уровень знакомства с основами проектного обучения	Знание принципов, преимуществ и особенностей проектной технологии
	Понимание основных возможностей, существующих для его эффективного применения во время патриотического воспитания
	Знакомство с требованиями ФГОС, определяющими ход и результаты реализации соответствующих форм работы
Связанные с эффективной разработкой проектных заданий	Умение создавать интересные и мотивирующие с точки зрения учащихся различного возраста и уровня обученности темы проектов
	Навык учёта их индивидуальных потребностей, интересов и склонностей
Рациональной организации работы над патриотическими проектами	Знания о методах планирования, координации и контроля проектной деятельности
	Умение применять их в повседневной образовательной практике
Оценки результатов проектной деятельности	Знания о требованиях к объективному оцениванию результатов работы над патриотическими проектами
	Навык использования таких знаний при знакомстве с результатами соответствующей активности учащихся, в т.ч. в объективно сложных ситуациях
Интеграции проектного обучения в учебную и внеучебную деятельность	Умение эффективно сочетать традиционные формы обучения с одной стороны, элементы проектной деятельности (в т.ч. патриотической направленности) – с другой
Связанные с решением конкретных кейсов, сопровождающих интеграцию проектного обучения в образовательную практику	Система представлений об обусловленных различными факторами затруднениях, которые могут возникнуть при реализации с современными учащимися проектной деятельности
	Умение находить и претворять в жизнь решения (в т.ч. нестандартные), обеспечивающие преодоление таких затруднений

Как видим, перечень компетенций, обеспечивающих готовность практикующих педагогов к эффективной реализации проектной технологии по ходу патриотического воспитания учащихся, достаточно широк. Соответственно, и их формированию может способствовать реализация нескольких форм повышения квалификации. В данной связи О. Овезова и Э.М. Габитова [5] говорят о трёх формах подготовки педагогов к такого рода деятельности:

– участие учителей и преподавателей в проводимых на различных уровнях конференциях, круглых столах, семинарах и вебинарах, затрагивающих соответствующую тематику;

– посещение ими открытых занятий, на которых широко используется проектно-исследовательская деятельность;

– организация курсовой подготовки по проблемам проектной деятельности в образовании.

Выводы. Патриотическое воспитание, таким образом, представляет собой целенаправленную деятельность, основанную на духовно-нравственных ценностях, традиционных правилах и нормах поведения, направленную на развитие личности, создание условий для её социализации и самоопределения через формирование патриотического сознания и любви к Родине. Одним из путей повышения его эффективности является расширение использования в соответствующей практике проектной технологии.

По причине её универсальности и связанной с ней сложности формированию у современных педагогов компетенций, необходимых для организации работы над патриотическими проектами должно уделяться повышенное внимание в системе повышения квалификации.

Перечень таких знаний, умений и анвыков достаточно широк. Их формированию может способствовать реализация разобранных в тексте статьи форм повышения квалификации.

Литература:

1. Березина, Т.Ю. Патриотическое воспитание студентов педагогического вуза посредством включения их в проектную деятельность / Т.Ю. Березина, О.А. Федорова // Наука о человеке: гуманитарные исследования. – 2021. – Т. 15. – № 1. – С. 95-102

2. Букреева, О.Г. Роль методических объединений в процессе повышения квалификации преподавателя физической культуры колледжа / О.Г. Букреева, Л.А. Филимонюк // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 2(111). – С. 242-245

3. Гревцева, Г.Я. Патриотическое воспитание студентов средствами проектной деятельности / Г.Я. Гревцева, М.В. Афанасьев // Инновационное развитие профессионального образования. – 2023. – № 1(37). – С. 153-159

4. Есипова, А.А. Формирование и актуализация знаний о защите персональных данных у магистров педагогического образования / А.А. Есипова, Е.Ю. Молодцова // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 3(112). – С. 10-14

5. Овезова, О. Педагогические условия подготовки педагогов профессионального обучения к использованию инновационных образовательных технологий / О. Овезова, Э.М. Габитова // Вестник науки. – 2025. – Т. 4. – № 2(83). – С. 298-302

6. Плохотникова, Ж.В. Формирование патриотизма у обучающихся посредством проектной деятельности / Ж.В. Плохотникова, И.Е. Котова // Молодой ученый. – 2020. – № 31(321). – С. 136-138

7. Попова, Т.А. Проектная деятельность в образовательном пространстве / Т.А. Попова // Вестник МГЛУ. Образование и педагогические науки. – 2020. – № 3(836). – С. 252-265

УДК 159.923
кандидат психологических наук Байрамкулова Руфина Рустамовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
кандидат психологических наук, доцент Бостанова Светлана Николаевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА КАК ВЕДУЩИЙ ОРИЕНТИР СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Аннотация. Современная психология уделяет огромное внимание изучению факторов, влияющих на профессиональное становление будущих специалистов еще на этапе обучения в высшем учебном заведении. Это включает в себя не только выявление этих факторов, но и разработку методик управления и планирования процесса профессионального развития. Успешное освоение учебной программы служит сформированности универсальных, общепрофессиональных и профессиональных компетенций. Приобретение необходимых знаний и навыков, непосредственно связанных с будущей профессией, играют ключевую роль в формировании осознанного понимания собственного профессионального роста. Этот процесс сопровождается развитием профессиональной рефлексии у студентов, что, в свою очередь, выступает эффективной профилактикой возможных профессиональных выгораний и других негативных явлений. В настоящее время профессия психолога занимает лидирующие позиции в рейтинге востребованных специальностей, демонстрируя постоянно растущий спрос на рынке труда. Однако, специфика работы психолога обусловлена уникальным объектом его профессиональной деятельности – человеком, испытывающим психологические трудности и нуждающимся в квалифицированной помощи. Эта особенность предъявляет к психологам исключительно высокие требования, выходящие далеко за рамки простого владения теоретическими знаниями и практическим опытом. Речь идет о необходимости высокого уровня личностного благополучия самого специалиста, способности к адекватному восприятию проблем клиента, гармонии внутреннего мира, развитых коммуникативных навыках и, что особенно важно, высокой степени коммуникативной толерантности. Так, психолог должен обладать такими личностными качествами, которые помогут ему создать максимально благоприятные условия для развития и коррекции самосознания и личности его клиентов, что возможно, если психолог не подвержен профессиональным деструкциям.
Ключевые слова: профессия, психолог, профессиональная деятельность, личность, психологическое образование, коммуникативные навыки, профессиональный рост.
Annotation. Modern psychology devotes significant attention to studying the factors influencing the professional development of future specialists, even during their undergraduate studies. This includes not only identifying these factors but also developing methods for managing and planning the professional development process. Successful completion of the curriculum fosters the development of universal, general, and professional competencies. Acquiring the necessary knowledge and skills directly related to a future profession plays a key role in developing a conscious understanding of one's own professional growth. This process is accompanied by the development of professional reflection in students, which, in turn, effectively prevents possible professional burnout and other negative phenomena. Currently, the profession of psychologist occupies a leading position among in-demand specialties, demonstrating a steadily growing demand in the labor market. However, the specific nature of a psychologist's work is determined by the unique object of their professional activity—an individual experiencing psychological difficulties and in need of qualified assistance. This unique characteristic places exceptionally high demands on psychologists, extending far beyond mere theoretical knowledge and practical experience. This requires a high level of personal well-being on the part of the specialist, the ability to adequately perceive the client's problems, inner harmony, developed communication skills, and, most importantly, a high degree of communicative tolerance. Thus, a psychologist must possess the personal qualities that will help them create the most favorable conditions for the development and correction of their clients' self-awareness and personality.
Key words: profession, psychologist, professional activity, personality, psychological education, communication skills, professional growth.

Введение. Наша эпоха уникальна тем, что человек и все, что с ним связано, вышли на первый план. Роль индивидуального вклада, личного опыта и уникальных способностей каждого человека значительно возросла. Мы ценим индивидуальность и личность гораздо больше, чем прежде, что, естественно, ведет к увеличению личной ответственности. Это обусловлено несколькими факторами. Во-первых, современный мир перенасыщен информацией, что создает огромные психические нагрузки. Во-вторых, сложность окружающего мира постоянно растет, что, в свою очередь, повышает сложность жизни и самого человека. В итоге, мы живем во время, когда успех и благополучие все больше зависят от способностей, опыта и ответственности каждого отдельного человека. Это не просто увеличение значения человеческого фактора, а его фундаментальное изменение: от части механизма в системе к центральной фигуре, определяющей развитие и прогресс [6; 13].

Востребованность обществом человека как высокоразвитой личности реализуется через систему образования, и через возрастание значимости творческого начала в жизни общества, и через утверждение принципов гуманизма в человеческих отношениях.

Радикальные изменения в образовании, происходящие в современном обществе, предъявляют повышенные требования к личности специалистов. Ведущей целью современного образования становится воспитание личности, способной к самообразованию и саморазвитию, к свободному определению себя в профессии, в обществе, в культуре [11; 12].

Цели, которые в настоящее время встают перед образовательными учреждениями, нашли свое отражение в Законе Российской Федерации «Об образовании». Они должны быть ориентированы на личность как важнейшую ценность, создавать условия для ее развития, освобождать от влияния внешних обстоятельств и узкой функциональности. То есть образовательный процесс должен стать обеспечивающим такие условия, которые помогли бы его субъектам научиться жить среди людей, работать, получать и перерабатывать информацию, позитивно воспринимать мир, отвечать за свое бытие в мире.

Изложение основного материала статьи. В настоящее время перед образованием стоит новая задача: на его «территории» должна быть построена новая «социальная организация жизни», которая помогла бы каждому человеку найти и обрести себя самого. Это меняет миссию образования и определяет направленность его реформ. Становится понятным, что реформа образования - это не столько реформа педагогических методов и технологий обучения, видов образования и типов образовательных учреждений, сколько реформа всей жизни растущей и обучающейся личности [1; 3; 7].

Система образования должна быть гибкой и подвижной, чтобы отвечать запросам динамичного современного мира. Как отмечает А.Д.Король, данная задача может быть выполнена при условии, что в содержании образования, самом образовательном стандарте, наряду с целями и стратегией государства, найдет свое место и личностный компонент, не зависящий от социального заказа на образование. Подобное взаимодействие личностного и государственного в образовательном стандарте и есть залог его самодостаточности и устойчивости в стремительно меняющихся условиях [10; 11].

При разработке технологий развития личности исследователи учитывают, что одним из наиболее значимых и определяющих факторов развития личности является обучение, так как оно является основным способом получения систематического образования. Процесс обучения – это не просто усвоение знаний, но и мощный катализатор развития личности. Именно в процессе обучения закладываются и развиваются фундаментальные психические процессы и личностные качества. Дети и взрослые приобретают опыт, не только познавательный, но и практический. Они учатся самостоятельно исследовать, решать задачи, работать в команде, эффективно общаться, достигать целей и справляться с неудачами. Обучение – это плацдарм для проверки своих сил, для оценки своей способности к самостоятельной деятельности и достижения успеха. Здесь происходит апробация амбиций, поиск и совершенствование способов самореализации. Каждый человек в процессе обучения находит себя, открывает свои таланты и возможности.

Взаимосвязь обучения и развития всегда была центральной проблемой как в педагогике, так и в психологии. Понимание этой связи менялось на протяжении истории. Новые теории развития личности, новые методы обучения приводили к переосмыслению роли образования в формировании человека. Раньше основной фокус был на когнитивном развитии – как обучение влияет на познание мира. Сегодня же мы имеем более целостное представление. В современной науке акцент сдвинулся на развитие личности в целом – на формирование ценностей, моральных качеств, социальных навыков, эмоциональной зрелости. Это привело к тому, что проблема соотношения обучения и развития обрела новые грандиозные масштабы, требующие реформирования системы образования [2; 3; 4].

По мнению Анцыферовой Л.И., человек может участвовать в обществе только в качестве личности. В этом качестве он всегда сам, самостоятельно прокладывает свой уникальный индивидуальный путь в пространственно-временном континууме своей эпохи, и значимость его определяется тем, насколько обширной сфере этого континуума он сообщит свое индивидуально-личностное «движение»» [2; 14].

«Личность – это человек, постоянно повествующий самому себе о своих взаимоотношениях с целым миром и во внутренней полемике с подразумеваемыми собеседниками утверждающий, защищающий, осуждающий, изменяющий, совершенствующий себя» [2].

По мере становления личности происходит углубление ее связей с окружающим миром, обществом, другими людьми. Именно такое углубление, растущая системность и многоуровневость ценностно-смысловых отношений человека к миру, которые реализуются в его общении, созидательной деятельности, эстетическом переживании, активном созерцании, представляет собой один из важнейших критериев прогрессивного развития личности. В каком бы направлении ни шло развитие личности,– это не то, что «случается» с личностью.

Помимо мотивации в структуру личности обычно включаются: способности, темперамент, характер, волевые качества, эмоции, социальные установки [5; 8; 12].

Самостоятельность будущего специалиста-психолога никак не может быть исчерпана его способностью выполнять те или иные задания. Она включает более существенную способность человека, заключающуюся в том, что он сознательно может ставить перед собой те или иные цели, задачи и определять направление своей деятельности, проектировать ее.

Самооценка будущего психолога представляет собой особую ступень в развитии самосознания, на которой возникает определенное оценочное отношение к себе, своим способностям, продуктам деятельности и другое. Это оценочное отношение, проявляющееся в способности отнестись к себе критически, соотнести свои возможности с результатами деятельности, потребности действовать не только в соответствии с требованиями окружающих, но на уровне собственных требований к себе важнейшая ступень в профессиональном развитии личности [9; 12; 13; 14].

Личность, отражая тенденции саморазвития и самосохранения, демонстрирует актуальные качества: интегральные функциональные, входящие в просоциальный блок, и индивидуальные. К первым относятся нравственные качества, эмоционально-волевые и коммуникативные свойства личности, позволяющие ей продуктивно включаться в систему общественных отношений, составляя с обществом одно неразрывное целое. Вторые – мотивационные, интеллектуальные, интегративные характеристики личностной саморегуляции, которые ответственны за поиск продуктивных и рациональных путей саморазвития.

Переходом на более высокую ступень организации личности и ее деятельности сопровождается саморазвитием. Субъект, в процессе жизнедеятельности, способен к самоизменению, личностному созреванию, которые посредством оптимальных проб становятся, из хаотического, случайного выбора все более соответствующими жизненным целям, собственным программам [4; 5; 6].

Данный процесс, раскрывающийся как появление новых частей, элементов системы, новых взаимосвязей между ними, предполагает возрастание гетерогенности системы, т.е. возникновение множественности противоречий между разнокачественными связями и разнородными элементами, между инерцией прежних принципов функционирования и частичной готовностью системы к поведению в иных условиях. Это обуславливает переход системы на новый уровень интегрированности. Диалектика усложнения и упрощения развивающегося объекта раскрывает характеристики интегрирования.

Личность приобретает новые свойства, в процессе своего развития, и достигает более высокого уровня взаимодействия со средой, постоянно подгоняя эти качества под требования как извне, так и изнутри, тем самым стимулируя свое саморазвитие и одновременно адаптируясь к требованиям этих замен. В сложившихся условиях саморазвитие личности через ее самоусовершенствование на уровне адаптивной активности обеспечивает самоприспособление, при этом активность направлена на реформирование своей поведенческой деятельности, на преодоление конфликтов [2; 12; 13].

Стремление к идеалу является вершиной в динамике детерминации адаптивного поведения человека, которое есть результат активности внешних раздражителей среды и собственно личной активности. Мы говорим о доминанте активности личности, когда речь идет о саморазвитии, которая, определяет ее внешнюю активность и поведение. Личность одновременно подвергается влиянию и изменению со стороны среды при воздействии и изменении среды, которая постоянно меняется и требует постоянных изменений. Таким образом, сам процесс развития приобретает целесообразные, творческие, логические избирательно направленные черты саморазвития. Реализация актов адаптивного поведения, которая обусловлена целями и потребностями как среды так и личности, приводит к возникновению новых механизмов детерминации, несущих другие цели и условия саморазвития. При этом личностью сознательно инициируется процесс саморазвития.

Так, современные требования к личности профессионала обусловливают необходимость инновационных изменений

образовательного пространства вуза, в частности, личностно развивающие технологии обучения и взаимодействия. Образовательный процесс вуза, чтобы иметь личностно-развивающий характер, должен быть ориентирован на развитие адаптивных способностей будущего специалиста, в том числе его профессиональных и жизненных потенций. Не является гарантией личностного самоопределения студентов и в профессии и жизни, включение даже в значимую совместную учебную деятельность [7; 14].

В развитии личности современного специалиста значительное место занимает позиция, проявляющаяся в мотивационно-ценностном отношении студента к профессиональной деятельности и к собственному личностному росту. Образовательное пространство вуза представляет собой первичное профессиональное пространство.

Выводы. Основным направлением работы вуза является подготовка специалистов, которые имеют профессиональную готовность к осуществлению будущей деятельности. Внедрение новых идей и технологий в образовательный процесс учебных заведений в современной образовательной практике затрудняет консерватизм профессионального мышления многих преподавателей [9; 10].

Система образования должна быть гибкой и подвижной, чтобы отвечать запросам динамичного современного мира. Современные исследования опираются на глубокое понимание онтогенеза, т.е. индивидуального развития человека от рождения до смерти. Мы уже знаем много о том, как происходят изменения в личности на разных этапах жизни, и какие факторы на это влияют. Это позволяет нам создавать более эффективные образовательные программы, ориентированные на индивидуальные особенности обучающихся. Не только знание предметов, но и формирование критического мышления, умение работать в команде, умение адаптироваться к изменениям – все это стало неотъемлемыми частями современного подхода к обучению. Мы стремимся воспитывать не просто образованных людей, а личностей, способных к самореализации, саморазвитию и активной жизни в обществе. Поэтому проблема соотношения обучения и развития личности остается актуальной и требует постоянного исследования и совершенствования методов обучения. Каждый новый этап развития теории личности вносит свой вклад в понимание этой сложной и многогранной проблемы. И только целостный подход, учитывающий все аспекты развития личности, позволит создать действительно эффективную систему образования [5; 6; 12].

Одной из престижных профессий в современном обществе является профессия психолога востребованность, которой растет с каждым днем, Отсюда важный фундамент профессиональной успешности психолога составляют его личностные качества. При обучении психологии должно стать приоритетным направлением создание условий для осознания студентами необходимости собственного развития. Это обусловлено тем, что основным инструментом деятельности является сам психолог и его субъектные качества становятся востребованными обязательно.

Литература:

1. Абрамова, Г.С. Практическая психология / Г.С. Абрамова. – Екатеринбург: Деловая книга, 2016. – 368 с.
2. Анцыферова, Л.И. Проблема развития субъекта профессиональной деятельности / Л.И. Анцыферова // Вопросы психологии. – 2016. – № 1. – С. 11-21
3. Арбузова, Э.Н. Основы педагогической психологии высшей школы / Э.Н. Арбузова. – Ростов н/Д: Феникс, 2018. – 224 с.
4. Ахмедханова, Р.А. Формирование информационной культуры студентов в процессе обучения в вузе / Р.А. Ахмедханова, Ф.О. Семенова // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: семья и личность: материалы VII Всероссийской научно-практической конференции, Карачаевск, 10-12 октября 2024 года. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева, 2024. – С. 31-36. – EDN YMIQFO
5. Белинская, Е.П. Психология профессионализма: теория и практика / Е.П. Белинская. – Москва: Академия, 2018. – 288 с.
6. Бостанова, С.Н. Эмоциональная компетентность в структуре эмоциональной саморегуляции студентов-психологов / С.Н. Бостанова, О.А. Боташев // Психология личностного взаимодействия в современном обществе: Сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Армавир, 12 апреля 2023 года / Под общей редакцией И.В. Ткаченко. – Чебоксары: Общество с ограниченной ответственностью «Издательский дом «Среда», 2023. – С. 185-189. – DOI 10.31483/r-106038. – EDN VASJFX
7. Василюк, Ф.Е. Принцип субъектности в формировании профессиональных качеств студентов-психологов // Российский психологический журнал. – 2023. – № 2. – С. 14-22
8. Галактионова, Т.Г. Обучение профессионалов как условие социального благополучия общества / Т.Г. Галактионова // Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. – 2017. – № 3. – С. 3-11
9. Климов, Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Москва: Академия, 2017. – 304 с.
10. Король, А.Д. Профессиональное становление студентов-психологов: проблемы и решения / А.Д. Король. – Москва: Аспект-Пресс, 2021. – 256 с.
11. Король, А.Д. Психологическая помощь студентам-психологам в преодолении кризисов профессионального становления / А.Д. Король. – Санкт-Петербург: Питер, 2022. – 320 с.
12. Семенова, Ф.О. Социально-психологические предпосылки женской профессионализации в России и её влияние на жизнь и деятельность женщин / Ф.О. Семенова // Имидж женщины-матери как фактор интеграции многополярного мира: Материалы VIII Международного женского конгресса, Черкесск, 17-19 мая 2024 года. – Москва: Академия имиджелогии, 2024. – С. 138-147. – EDN NPJPUK
13. Тихомиров, О.К. Психология принятия решений / О.К. Тихомиров. – Москва: Наука, 2017. – 240 с.
14. Хачирова, З.Х. Индивидульная образовательная траектория как фактор успешной адаптации современного студента / З.Х. Хачирова, С.Н. Бостанова, Т.Н. Щербакова // Перспективы развития Российской науки в условиях цифровых преобразований: Сборник статей XVII Всероссийской научной конференции, Москва, 31 августа 2024 года. – Москва: Общество с ограниченной ответственностью "РОСТПОЛИГРАФ", 2024. – С. 37-39. – EDN NBOZNM

УДК 159. 9.075
кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна
ФГБОУ ИВО «Российский государственный университет социальных технологий» (г. Москва);
АНО ВО «Московский международный университет» (г. Москва)

ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ С ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬЮ

Аннотация. В статье представлен теоретико-эмпирический анализ особенностей саморегуляции эмоционального состояния студенческой молодежи в контексте взаимодействия с цифровой средой, опирающийся на достижения отечественной и зарубежной психологии. В работе отмечена важность изучения данной проблемы, что связано с негативным влиянием интернет-зависимости на психоэмоциональное состояние, когнитивные изменения и социальное функционирование молодежи. В работе отмечена особая обеспокоенность проявления нарушений в сфере саморегуляции эмоций у молодежи как ключевого фактора, способствующего формированию и поддержанию зависимого паттерна поведения в цифровой среде. В статье раскрыты понятия: «интернет-заивисимость» и «саморегуляция». Главной целью работы стало изучение особенностей саморегуляции у студентов, склонных к интернет-зависимости. В данном исследовании приняли участие 62 студента. Для исследования интернет-зависимости использовались четыре методики. В ходе эмпирического исследования у испытуемых были выявлены различия уровня саморегуляции в зависимости от выраженности интернет-зависимости: чем ниже балл по уровню саморегуляции, тем выше балл выраженности интернет-зависимости. В ходе корреляционного анализа были установлены отрицательные взаимосвязи между уровнем интернет-зависимости и уровнем саморегуляцией поведения у респондентов. Раскрыто влияние психокоррекционных мероприятий (тренинг на усиление когнитивного контроля, игровое моделирование ситуаций, требующих произвольного контроля; телесно-ориентированные практики и др.) на снижение выраженности интернет-зависимого поведения и формирование устойчивых и осознанных механизмов эмоциональной и поведенческой саморегуляции, обусловливаюших повышение уровня эмоционального благополучия и более эффективной социальной адаптации.
Ключевые слова: студенты, молодежь, интернет-зависимость, саморегуляция.
Annotation. The article presents a theoretical and empirical analysis of the features of self-regulation of the emotional state of student youth in the context of interaction with the digital environment, based on the achievements of Russian and foreign psychology. The article highlights the importance of studying this issue, which is related to the negative impact of internet addiction on the psychoemotional state and cognitive changes, as well as the social functioning of young people. The article also emphasizes the concern about the manifestation of emotional self-regulation disorders among young people as a key factor contributing to the formation and maintenance of addictive behavior in the digital environment. The article explores the concepts of «internet addiction» and «self-regulation». The main goal of the study was to examine the characteristics of self-regulation in students who are prone to internet addiction. A total of 62 students participated in this research Abstract. Four methods were used to study internet addiction. The article presents a theoretical and empirical analysis of the features of self-regulation of the emotional state of student youth in the context of interaction with the digital environment, based on the achievements of Russian and foreign psychology. The article highlights the importance of studying this issue, which is related to the negative impact of internet addiction on the psychoemotional state and cognitive changes, as well as the social functioning of young people. The main goal of the study was to examine the characteristics of self-regulation in students who are prone to internet addiction.
Key words: students, young people, internet addiction, self-regulation.

Введение. В современном обществе, характеризующемся активной цифровизацией, современная молодежь все чаще прибегает к использованию интернета не только в образовательных или коммуникативных целях, но и как к способу регуляции внутреннего состояния. Однако чрезмерное и неадаптивное использование сети может трансформироваться в интернет-зависимость, которая, согласно ряду исследований, тесно связана с нарушениями в эмоциональной сфере.

Одной из наименее изученных и теоретически не до конца проработанных областей остается саморегуляция эмоционального состояния студенческой молодежи, находящейся в состоянии интернет-зависимости. Несмотря на наличие различных методик (DERS, ERQ, GPIUS3 и др.), существующие исследования, как правило, фрагментарно освещают механизмы регуляции эмоций в условиях цифрового поведения, не давая целостной картины [3]. Поэтому актуальной проблемой становится необходимость выявления специфических особенностей эмоциональной саморегуляции у молодежи с интернет-зависимостью, и выявления наиболее уязвимых аспектов регуляции (осознанность, гибкость, волевой контроль, эмоциональная ясность и др.), и их дефицитов, которые соотносятся с различными формами интернет-поведения.

Интернет, став неотъемлемым инструментом общения, обучения и досуга, наряду с преимуществами, порождает проблему аддиктивного поведения в цифровой среде. Интернет-зависимость негативно влияет на психоэмоциональное состояние и социальное функционирование молодежи, что подчеркивается в работах многих исследователей [1].

Распространенность интернет-зависимости в молодежной среде вызывает закономерную обеспокоенность, поскольку данный возрастной период характеризуется интенсивными эмоциональными и когнитивными изменениями, развитие аддикции может потенцировать дисфункции в процессах эмоциональной регуляции. Психическое развитие происходит в социальном контексте, который при интернет-зависимости существенно трансформируется, влияя на формирование механизмов саморегуляции. В рамках деятельностного подхода, А.Н. Леонтьев отмечал, что саморегуляция рассматривается как производное активности личности, что делает изучение ее особенностей при интернет-зависимости особенно важным [5].

Изложение основного материала статьи. Цифровая среда становится не только источником информации и общения, но и пространством, в котором юноши и девушки ищут эмоциональную поддержку, способы самовыражения и снятия напряжения. Однако вместе с ростом времени, проводимого в сети, наблюдается тревожная тенденция – учащение случаев неконтролируемого и компульсивного интернет-потребления, которое приобретает характеристики поведенческой зависимости [3].

Особую обеспокоенность вызывает то, что юношеский возраст является критическим периодом проявления нарушений в сфере саморегуляции эмоций как ключевого фактора, способствующего формированию, так и поддержанию зависимого паттерна поведения в цифровой среде.

Саморегуляция эмоций представляет собой комплексный процесс, включающий наблюдение, оценку и коррекцию эмоциональных реакций для достижения оптимального состояния. Она выступает критическим механизмом адаптации, позволяющим противостоять стрессам и негативному влиянию среды [4].

Однако, как показали исследования R.F. Baumeister, K.D. Vohs, D.M. Tice, способность к самоконтролю является

ограниченным ресурсом, подверженным истощению («эго-истощение»), что объясняет трудности юношам и девушкам с интернет-зависимостью в управлении импульсивным поведением [7].

В научной литературе данное явление получило название интернет-зависимости (Internet Addiction Disorder, IAD), под которой понимается патологическое влечение к использованию интернета, сопровождающееся утратой контроля над временем, проведённым онлайн, и ухудшением функционирования в других значимых сферах жизни – учебной, межличностной, семейной и эмоциональной (Young, 1998; Griffiths, 2005) [6].

Психологические последствия интернет-зависимости, описанные В.А. Емелиным, Е.И. Рассказовой, А.Ш. Тхосовым, включают дезадаптацию, снижение волевых усилий и «злокачественный инфантилизм». Это усугубляет трудности в саморегуляции, так как молодежь привыкает к мгновенному эмоциональному удовлетворению через онлайн-активность, избегая реальных усилий по коррекции состояния [2].

Несмотря на растущий интерес к проблемам интернет-зависимости и эмоциональных нарушений у студенческой молодежи, специфика саморегуляции эмоционального состояния в условиях аддикции к виртуальному пространству изучена недостаточно. Существует дефицит эмпирических данных, комплексно описывающих особенности функционирования эмоциональной сферы и стратегий ее регуляции у данной возрастной группы.

Эмпирическое исследование наличия интернет аддикции у студентов проводилось на базе ФГБОУ ИВО «Российский государственный университет социальных технологий». В исследовании приняли участие 62 студента. Использованы следующие методики: методика GPIUS3 (Generalized Problematic Internet Use Scale, версия 3), адаптированной А.А. Герасимовой и А.Б. Холмогоровой; «Шкала трудностей эмоциональной регуляции» (DERS) К. Гратца и Л. Ремера.

Данные диагностики интернет-зависимого поведения студентов по методике GPIUS3 (Generalized Problematic Internet Use Scale, версия 3), адаптированной А. А. Герасимовой и А. Б. Холмогоровой, представлены на Рис. 1.

Анализ представленных данных позволяет сделать ряд значимых выводов. Наивысшие значения были зафиксированы по шкалам «Когнитивная поглощенность» (14,3) и «Регуляция настроения» (14,08), что указывает на два ключевых аспекта интернет-зависимого поведения студентов: во-первых, респонденты склонны к постоянному ментальному присутствию в онлайн-пространстве, их мышление насыщено мыслями о сетевой активности, они с трудом переключаются на офлайн-деятельность, это может проявляться, например, в неспособности сосредоточиться на занятии из-за желания проверить уведомления или прокрутить новостную ленту; во-вторых, рспонденты активно используют интернет как средство эмоционального саморегулирования, так при переживании стресса, тревоги, скуки или фрустрации они обращаются к социальным сетям, онлайн-играм или видеоплатформам.

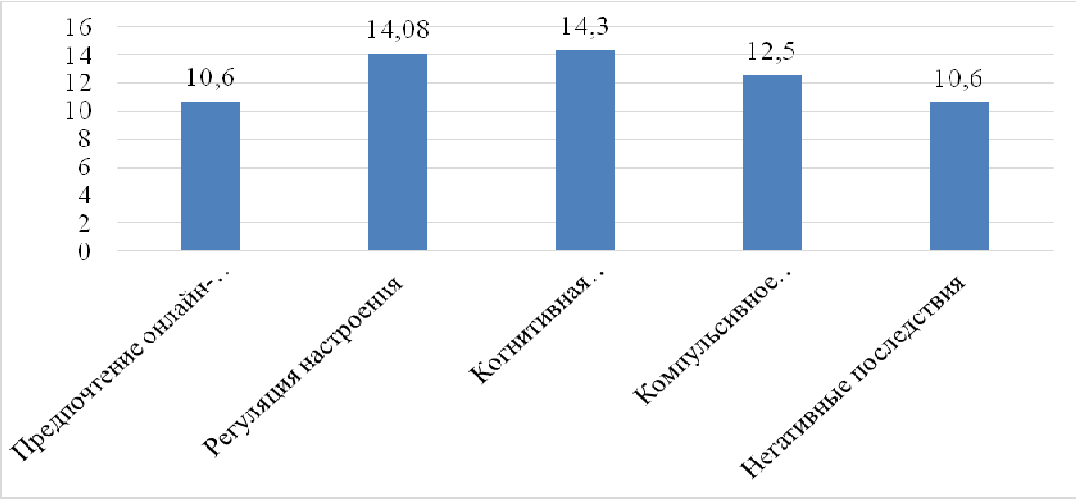


Рисунок 1. Средние показатели проблемного использования интернета студентами по методике GPIUS3

Результаты диагностики демонстрируют следующую специфику интернет-поведения респондентов: высокий уровень по шкале «компульсивность» (12,5), выявлена значительная утрата поведенческого контроля в сфере интернет-использования, характерные признаки: неспособность регулировать продолжительность онлайн-сессий; повторяющиеся, но безуспешные попытки сократить время пребывания в сети; продолжение интенсивного интернет-потребления при осознании его деструктивного воздействия. Умеренный уровень по шкале «предпочтение онлайн-общения» (10,6) наблюдается ситуативное смещение коммуникационных предпочтений в сторону виртуального взаимодействия, это обусловлено рядом преимуществ цифровой коммуникации: сниженные требования к эмоциональной самоотдаче; минимизация риска социальной оценки и отвержения; возможность гибко управлять интенсивностью и формой контактов. При этом респонденты не демонстрируют полного отказа от офлайн-взаимодействия, сохраняя смешанный формат общения. Умеренный уровень по шкале «негативные последствия» (10,6), фиксируется частичная осознанность неблагоприятных эффектов интернет-активности, респонденты зачастую: не усматривают прямой связи между временем в сети и снижением успеваемости; недооценивают влияние экранной активности на качество сна и биоритмы; не связывают семейные конфликты с избыточным использованием интернета; воспринимают негативные последствия как изолированные явления, не выстраивая системных причинно-следственных связей. Итак, компульсивное интернет-поведение выступает основным тревожным маркером, указывающим на формирование зависимых паттернов. Виртуальная коммуникация используется как ресурсосберегающий формат взаимодействия, но не замещает полностью офлайн-контакты. Недостаточная рефлексия последствий создаёт риски прогрессирования деструктивных поведенческих паттерн. Полученные результаты подтверждают, что интернет в жизни студентов с признаками зависимости выполняет не только информационно-коммуникативную, но и регуляторную и компенсаторную функции, вытесняя конструктивные способы эмоциональной саморегуляции. Эти данные необходимо учитывать при построении профилактических и коррекционных программ, направленных на развитие осознанности, саморефлексии и навыков эмоционального самоконтроля у студентов с риском интернет-зависимого поведения.

Студенты с трудностями в управлении эмоциями чаще прибегают к интернет-компенсации – уходу в виртуальное пространство как способу избежать негативных эмоциональных состояний. Именно поэтому важным направлением анализа

становится исследование эмоциональной саморегуляции как отдельного, но взаимосвязанного с поведенческой регуляцией компонента.

На рисунке 2 представлены показатели оценки эмоциональной саморегуляции у студентов по методике « Шкала трудностей эмоциональной регуляции» (DERS), разработанная К. Гратц и Л. Рёмер.

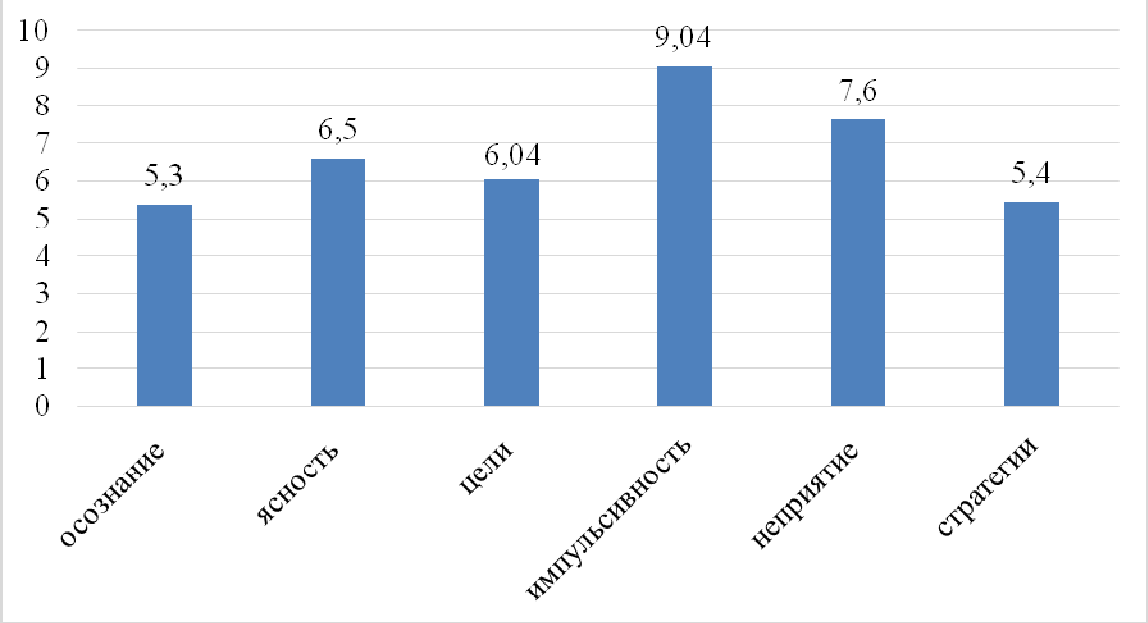


Рисунок 2. Показатели оценки трудностей в регуляции эмоций у студентов по шкале DERS

Анализ показателей позволил выделить наиболее проблемные области эмоциональной регуляции. Наивысшие значения наблюдаются по шкале импульсивности (9,04), что указывает на выраженные трудности респондентов в способности контролировать поведение под воздействием интенсивных негативных эмоций. Подобные показатели могут свидетельствовать о высокой эмоциональной реактивности и недостаточно развитых механизмах произвольного самоконтроля. Это особенно значимо в контексте интернет-зависимости, т.к. импульсивное поведение может проявляться в компульсивном использовании цифровых технологий. Также выраженное значение наблюдается по шкале неприятия (7,6), что указывает на внутреннее отвержение собственных эмоций, в первую очередь негативных. Студенты могут воспринимать эмоциональные переживания как неуместные, стыдные или угрожающие, что, в свою очередь, способствует формированию избегающего типа регуляции и эмоционального подавления. По шкале ясности эмоциональных реакций полученное значение (6,5) указывает на умеренно выраженные трудности в идентификации и понимании собственных эмоциональных состояний у участников выборки. Полученный показатель указывает на то, что у студентов часто наблюдаются сложности с осознанием и анализом собственных эмоциональных состояний. В частности, они могут: испытывать затруднения в идентификации конкретных чувств в текущий момент; не видеть чёткой связи между переживаемыми эмоциями и контекстом ситуации. Данные проблемы проявляются через ряд характерных симптомов: трудности вербализации – невозможность чётко сформулировать и выразить словами свои переживания; эмоциональная неопределенность – смешение различных чувств, размытость границ между сходными эмоциональными состояниями; избегание эмоциональной рефлексии – тенденция игнорировать или подавлять чувства, которые кажутся сложными для осмысления. Такое состояние создаёт существенные препятствия для эффективной регуляции эмоций: без ясного понимания природы испытываемого чувства становится затруднительным подобрать адекватные методы его регуляции; невозможность грамотно выстроить стратегию эмоционального реагирования провоцирует состояние фрустрации; нарастающее чувство неудовлетворённости и дискомфорта нередко приводит к компенсаторному поведению – в частности, к избыточному использованию интернет-ресурсов как способу психологической разгрузки и ухода от неразрешtнных эмоциональных проблем. Таким образом, дефицит навыков эмоциональной осознанности и интерпретации выступает значимым фактором, способствующим формированию паттернов интернет-зависимого поведения в студенческой среде.

Умеренные трудности прослеживаются в способности к целеполаганию (6,04): эмоциональные переживания часто мешают сохранять продуктивность в деятельности, особенно в условиях стресса, что может негативно отражаться на их учебной и социальной адаптации. Значения по шкале «Ограниченность стратегий» также подтверждают ограниченный репертуар средств эмоциональной регуляции (5,4), что может свидетельствовать о недостаточном развитии зрелых копинг-стратегий. Такие студенты с большей вероятностью прибегают к компенсаторному поведению, в том числе чрезмерному использованию интернета как способу ухода от эмоциональных трудностей. При этом относительно низкий балл по шкале осознания эмоций (5,3) говорит о сохранённой способности фиксировать эмоциональные состояния, однако данное осознание, как видно из остальных показателей, не сопровождается их пониманием, принятием и адекватной регуляцией.

Результаты ERQ служат дополнительным подтверждением вывода о сниженной адаптивности эмоциональной регуляции у студентов с признаками интернет-зависимости. Это позволяет говорить о наличии комплексного дефицита в эмоциональной сфере, который охватывает как когнитивные, так и поведенческие механизмы саморегуляции.

С целью выявления различий в уровне саморегляции у респондентов с различным уровнем интернет-зависимости был применен непараметрический критерий Манна-Уитни для двух независимых выборок. Полученное значение p=0,000 значительно ниже установленного уровня значимости α=0,05. Это даёт основание для отклонения нулевой гипотезы в пользу альтернативной. Анализ данных выявил статистически значимые различия в уровне саморегуляции между студентами, имеющими разный уровень интернет-зависимости. В частности, респонденты с высоким уровнем интернет-зависимости демонстрируют выраженный дефицит навыков саморегуляции. У них наблюдаются затруднения в контроле собственных действий; планировании деятельности; произвольной организации поведения; регуляции эмоциональных состояний. Результаты корреляционного анализа подтвердили исходную гипотезу: у студентов с диагностированной

интернет-зависимостью уровень эмоциональной саморегуляции статистически значимо ниже, чем у их сверстников без подобной зависимости. Полученные данные указывают на наличие системных нарушений в ключевых процессах: контроле эмоциональных реакций; модуляции эмоционального состояния; адекватном выражении эмоций.

Важным аспектом профилактики и коррекции интернет-зависимости является развитие устойчивых увлечений и социальных связей вне виртуального пространства, которые удовлетворяют эмоциональные и социальные потребности студентов. Информирование студентов о природе интернет-зависимости, ее механизмах и последствиях способствует формированию внутренней мотивации к изменению. Создание среды доверия, например, в вузе и семье необходимо формировать атмосферу, в которой студент может безопасно делиться своими переживаниями, не боясь осуждения или наказания. Это усиливает его способность к открытой коммуникации и поиску поддержки.

Выводы. Полученные результаты исследования подтверждают теоретические предположения о том, что нарушения эмоциональной саморегуляции являются одним из ключевых психологических факторов, ассоциированных с развитием и поддержанием интернет-зависимости.

Эмоциональная дисрегуляция может выступать как предиктором склонности к зависимому поведению (в качестве компенсации неспособности справиться с эмоциями), так и следствием самой зависимости, формируя порочный круг. Интеграция психокоррекционных мероприятий (тренинг на усиление когнитивного контроля, игровое моделирование ситуаций, требующих произвольного контроля; телесно-ориенттоованные практики и р.) способствует снижению выраженности интернет-зависимого поведения, расширяя спектр адаптивных копинг-стратегий и формируя у студентов зрелые, устойчивые и осознанные механизмы эмоциональной и поведенческой саморегуляции. Психолого-педагогические интервенции с опорой на принципы когнитивно-бихевиоральной терапии и с учетом возрастных особенностей эмоционального развития, направлены на оптимизацию навыков саморегуляции эмоционального состояния студентов. Такие программы способствуют повышению психоэмоционального благополучия, снижению аддиктивного поведения и улучшению социальной адаптации молодого поколения в цифровой среде.

Литература:

1. Басанова, О.М. Взаимосвязь между склонностью к интернет-зависимости, креативностью и способностью к саморегуляции / О.М. Басанова // Системная психология и социология. – 2025. – № 1(53). – С. 70-85

2. Емелин, В.А. Психологические последствия развития информационных технологий / В.А. Емелин, Е.И. Рассказова, А.Ш. Тхосов // Национальный психологический журнал. – 2012. – № 1(7). – С. 81-87

3. Ефремова, А.И. Особенности саморегуляции психических состояний у студентов с признаками интернет-зависимости / А.И. Ефремова, М.В. Корехова // Психология и современный мир: материалы Всероссийской научной конференции студентов, аспирантов и молодых ученых с международным участием, Архангельск, 24 апреля 2025 года. – Архангельск: Северный (Арктический) федеральный университет им. М.В. Ломоносова, 2025. – С. 255-261

4. Кузнецова, А.С. Влияние социальных сетей на эмоциональную саморегуляцию студента / А.С. Кузнецова // Молодежь и будущее: профессиональная и личностная самореализация: материалы XIV Международной научно-практической конференции, Владимир, 27-28 марта 2025 года. – Владимир: Транзит-ИК, 2025. – С. 202-204

5. Леонтьев, А.Н. Становление психологии деятельности: ранние работы / А.Н. Леонтьев; под ред. А.А. Леонтьева [и др.]. – Москва: Смысл, 2003. – 439 с.

6. Нестерова, А.А. Зарубежные и отечественные исследования интернет-зависимости и включенности в социальные сети у молодежи / А.А. Нестерова, Л.М. Левина // Человеческий капитал. – 2020. – № 1(133). – С. 92-99

7. Baumeister, R.F. The Strength Model of Self-Control / R.F. Baumeister, K.D. Vohs, D.M. Tice // Current Directions in Psychological Science. – 2007. – Vol. 16. – № 6. – P. 351-355. – URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-1-4939-1236-0_2 (дата обращения: 18.12.2025)

Психология

УДК 159. 9.075

кандидат психологических наук, доцент Беленкова Лариса Юрьевна
ФГБОУ ИВО «Российский государственный университет социальных технологий» (г. Москва);
АНО ВО «Московский международный университет» (г. Москва);
кандидат педагогических наук, доцент, социальный педагог Басангова Булгана Мазановна
Московский вуз имени А.С. Грибоедова (г. Москва);
Калмыцкий филиал ФГБОУ ИВО «Российского государственного университета социальных технологий» (г. Элиста)

РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВЫЯВЛЕННОЙ СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. Статья содержит теоретическое осмысление проблемы девиантного поведения среди молодого поколения. В ней описаны главные причины правонарушений в молодежной среде и проанализированы процессы, влияющие на увеличение масштабов девиантного поведения. Представлены основные подходы к рассмотрению понятия «девиантное поведение»: медицинский, психологический педагогический, социальный. Дана характеристика механизмам формирования отклоняющегося поведения. Рассмотрены индивидуально-психологические факторы как базовые предпосылки формирования отклоняющихся паттернов. В статье рассматриваются вопросы, связанные с выявлением склонности к девиантному поведению среди студенческой молодежи вуза с филиалом (расположенных в разных городах страны). Представлены результаты диагностики склонности к девиантному поведению и социальной алаптированности студентов. Было осуществлено сравнение показателей групп студентов четырех курсов, в процессе которого выявлены студенты, попавшие в группу риска. На базе полученных в ходе исследования данных разработаны рекомендации для профессорско-преподавательского состава вузов. В ракурсе социального педагога и психолога представлены подходы к конструированию благоприятной образовательной среды, благоприятствующей целостному развитию личности обучающихся и снижению рисков девиантных проявлений.

Ключевые слова: студенты, молодежь, девиантное поведение, правонарушения, отклоняющееся поведение, адаптация, адаптированность.

Annotation. The article provides a theoretical understanding of the problem of deviant behavior among the younger generation. It describes the main causes of delinquency among young people and analyzes the processes that contribute to the increase in deviant behavior. The article presents the main approaches to understanding the concept of «deviant behavior»: medical, psychological, pedagogical, and social. It also describes the mechanisms that contribute to the formation of deviant behavior. The article examines individual psychological factors as the underlying conditions for the development of deviant patterns. The article discusses issues

related to identifying the propensity for deviant behavior among students of a university with a branch (located in different cities of the country). The results of diagnosing the propensity for deviant behavior and social adaptation among students are presented. A comparison was made between the indicators of four-year-old student groups, and students at risk were identified.
Key words: students, youth, deviant behavior, offenses, abnormal behavior, adaptation, and adaptability.

Введение. В эпоху социально-экономической неопределённости, возрастания академических и информационных требований, а также пересмотра ценностных приоритетов молодого поколения вопрос девиантного поведения студентов становится особенно острым. Существенным усугубляющим фактором является психологическая уязвимость обучающихся при ограниченности их адаптационных резервов и несформированность навыков саморегуляции нередко провоцируют девиантные проявления – от агрессивного и тревожного поведения до аддиктивных и самодеструктивных паттернов. Вследствие этого принципиальной задачей специалистов психолого-педагогической сферы является определение факторов риска, способствующих формированию девиантного поведения.

Исследование взаимосвязей между индивидуальными психологическими особенностями и механизмами социальной адаптации в контексте комплексных научных работ даст возможность создать результативные инструменты профилактики и коррекции. Подобный подход позволит организовать благоприятное образовательное пространство и обеспечить психологическое благополучие учащихся [7].

Проявления девиантного поведения – нередкое явление в современной жизни. При этом феномен отклоняющегося поведения имеет богатую историю научного осмысления: его исследовали ученые мирового уровня (А. Адлер, А. Бандура, Э. Дюркгейм, Р.К. Мертон, З. Фрейд, Э.Э. Эриксон), а также видные отечественные специалисты (В.С. Афанасьев, М.А. Галагузова, Я.И. Гилинский, В.П. Казимирчук, Ю.А. Клейберг, В.Н. Кудрявцев, Б.М. Левин, А.Р. Лурия, М. Е. Позднякова и др.). Однако, несмотря на обширный научный багаж, проблема сохраняет свою остроту и в настоящее время.

Изложение основного материала статьи. Девиантное поведение представляет собой сложный феномен, находящийся на стыке нескольких научных дисциплин – психологии, педагогики, медицины, социологии и др. Каждая из них предлагает собственное видение и трактовку данного явления.

С точки зрения психологии девиантное поведение – это устойчивые формы активности личности, вступающие в противоречие с: общепризнанными социальными нормами; психологическими стандартами поведения; морально-нравственными установками. Подобное поведение часто выступает как антиобщественный способ разрешения конфликтов. Его типичные проявления: прямое нарушение социальных норм; нанесение ущерба общественному благу [5].

В педагогике девиантное поведение рассматривается через призму нарушений процесса социализации. К его ключевым признакам относят: отклонение от норм, принятых в конкретном социальном окружении; сбои в усвоении и внутреннем принятии (интернализации) социально-культурных и нравственных ценностей; трудности в социальной адаптации и самореализации индивида в обществе [1; 2].

Медицина трактует девиантное поведение как систему действий, высказываний и поступков, отклоняющихся от общепринятых норм межличностного взаимодействия. При этом акцент делается как на поведенческих проявлениях в рамках психического здоровья, так и на формах, связанных с нервно-психической патологией (в том числе пограничного уровня).

Таким образом, многогранность феномена девиантного поведения обусловливает необходимость комплексного, междисциплинарного подхода к его изучению. Интеграция знаний из разных областей науки позволяет глубже понять природу девиантности, механизмы её формирования и возможные пути коррекции. При этом подобные отклонения могут наблюдаться как у лиц с сохранным психическим здоровьем, как и у индивидов с различными формами психических расстройств.

Согласно социологическому подходу, девиантное поведение формируется в процессе динамичного взаимодействия социальных изменений и личностных установок. Оно представляет собой поведенческие паттерны, которые не соответствуют доминирующим в определённом социуме или социальной группе представлениям о социально приемлемом поведении [6].

Синтезируя рассмотренные подходы, девиантное поведение можно определить как комплексное нарушение системы социально значимых норм – психологических, педагогических, нравственных и духовных, укоренившихся в данном обществе. Его ключевая характеристика – двунаправленный негативный эффект: на личностном уровне (дестабилизация индивидуального развития); на социальном уровне (подрыв устоявшихся общественных отношений) [4].

Процесс диагностики девиантного поведения в студенческой среде выстраивается как системная работа, включающая: анализ факторов, повышающих вероятность поведенческих отклонений; оценку личностной предрасположенности к девиантным проявлениям; подготовку программ психолого-педагогической коррекции. Эффективность подхода проявляется в двух взаимосвязанных аспектах: во-первых, в своевременном выявлении студентов, относящихся к группе риска; во-вторых, в обоснованном выборе методов психологического сопровождения и воспитательного воздействия, учитывающих индивидуальные особенности обучающихся [3].

Механизм возникновения отклоняющегося поведения базируется на системном взаимодействии пяти групп детерминант: индивидуально-психологических (свойства личности, когнитивная и эмоциональная сферы); социальных (влияние общественной среды на разных уровнях, социальные нормы и предписания); семейных (модели воспитания, качество семейных отношений); педагогических (характеристики образовательного процесса, взаимодействие с педагогами); культурных (система ценностей, культурные традиции, субкультурное воздействие). Совокупное воздействие этих факторов формирует предрасположенность студентов к девиантному поведению и обусловливает: характер конкретных поведенческих проявлений; уровень их интенсивности; степень устойчивости девиантных моделей поведения [3].

В контексте изучения девиантного поведения индивидуально-психологические факторы рассматриваются как базовые предпосылки формирования отклоняющихся паттернов. Согласно концепции В.А. Горячева и Т.И. Смирновой, критическое значение имеют: регулятивные дефициты (импульсивность, слабая волевая регуляция), обусловливающие реактивное поведение без учёта долгосрочных последствий; эмоциональная неустойчивость (тревожность, низкая толерантность к фрустрации), провоцирующая либо избегание, либо агрессию; эмоциональный инфантилизм (алекситимия, незрелость), осложняющий межличностное взаимодействие; социально-перцептивные нарушения (дефицит эмпатии), ведущие к конфликтным стратегиям общения; когнитивные искажения, формирующие негативный образ реальности и антисоциальные поведенческие сценарии [4].

Данные факторы не только повышают вероятность девиантных проявлений, но и определяют их качественные особенности – от формы выражения до степени устойчивости.

Эмпирическое исследование склонности к девиантному поведению и адаптированности студентов проводилось на базе

двух образовательных подразделений: ФГБОУ ИВО «Российский государственный университет социальных технологий»; Калмыцкий филиал ФГБОУ ИВО «Российский государственный университет социальных технологий». В исследовании участвовали студенты различных направлений подготовки. Общая численность выборочной совокупности составила 501 человек. Для достижения поставленной цели были применены следующие психодиагностические методики: «Адаптированность студентов» (автор – Т.Д. Дубовицкая) направлена на оценку уровня социальной и учебной адаптации обучающихся, стандартизированный тест-опросник «Диагностика склонности к девиантному поведению» (авторы – Э.В. Леус, А.Г. Соловьёв) позволяет выявить выраженность различных форм отклоняющегося поведения.

Оценка уровня адаптированности студентов по шкалам: адаптация к учебной группе, адаптация к учебной деятельности, общий уровень адаптации, представлена в Табл. 1.

Таблица 1

Показатели адаптированности студентов в условиях образовательной среды вуза, в %

Уровень адаптированности	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Адаптация к учебной группе	11	0	89
Адаптация к учебной деятельности	9	0	91
Общая адаптации	4	37	59

По «Шкале адаптации к учебной группе» 89% студентов продемонстрировали высокие показатели: они чувствуют себя комфортно в группе, с лёгкостью находят с однокурсниками общий язык, следуют принятым правилам и нормам в группе, при возникновении потребности легко обращаются к ним за помощью, способны проявлять активность. Низкие показатели адаптации выявлены у 11% студентов, они испытывают трудности в общении с одногруппниками, проявляют сдержанность в межличностных отношениях, не встречают принятия и понимания своих взглядов среди одногруппников, не могут обратиться к ним за помощью.

По «Шкале адаптации к учебной деятельности» у большинства обучающихся – (91%) – выявлен высокий уровень адаптации к учебной деятельности, что свидетельствует о том, что они осваивают учебные предметы, успешно и вовремя выполняют учебные задания, при необходимости могут обратиться за помощью к преподавателю, свободно выражают свои мысли, могут проявить свои способности и индивидуальность на занятиях. Низкие показатели адаптации выявлены у 9% студентов, которые, как правило, с трудом выполняют учебные задания и осваивают учебные дисциплины, им тяжело выражать свои мысли и выступать на занятиях, они, скорее всего, нуждаются по многим предметам в дополнительных консультациях. Переход от школьной классно-урочной системы обучения к новой выявил у данных студентов отсутствие навыков непосредственной самостоятельной работы: распределение времени на самостоятельную подготовку, поиск, обработка, анализ большого объема информации, работа с первоисточниками, книгами и словарями, неумение конспектировать, обобщать и анализировать.

По итогам применения методики «Адаптированность студентов» (Т.Д. Дубовицкая) выявлены три уровня общей адаптированности обучающихся. Большинство студентов (59%) успешно адаптировались к условиям обучения, что свидетельствует о благоприятном социально-психологическом климате в вузе. Значительная часть обучающихся (37%) находится в процессе адаптации, требуя умеренного психолого-педагогического сопровождения. Группа с низким уровнем адаптированности (4%) нуждается в целенаправленной коррекционной работе для предотвращения рисков дезадаптации и девиантного поведения. Сравнительный анализ тестирования адаптированности студентов показал, что различия в уровне адаптированности студентов разных групп или профилей подготовки.

Результаты диагностики девиантного поведения Э.В. Леуса представлены в Табл. 2.

Таблица 2

Среднегрупповые показатели склонности студентов к отклоняющемуся поведению, в баллах

Показатели	1 курс n=192	2 курс n=179	3 курс n=130	Средний показатель по вузам
Социально обусловленное поведение	15,1	14,1	14,2	14,4
Делинквентное поведение	5,0	4,5	4,6	4,7
Аддиктивное поведение	4,4	3,8	3,7	3,9
Агрессивное поведение	4,0	2,9	3,2	3,3
Суицидальное поведение	5,2	4,2	4,3	4,5

Анализ данных, представленных в таблице 2 показывает, что по показателю «социально обусловленное поведение» выявлены самые высокие данные среди всех представленных форм отклоняющегося поведения на всех курсах и в целом по вузам (от 15,1 баллов до 14,2 баллов), что указывает на преобладание нарушений, связанных с социальными нормами и правилами, но не с более серьезными формами девиации. Снижение баллов по данному показателю от первого к четвертому курсам свидетельствует о стабильной тенденции повышения уровня адаптации студентов к учебной среде, взрослению и развитию навыков самоконтроля.

Анализ по отдельным видам отклоняющегося поведения показал, что делинквентное поведение наблюдается у студентов по всем курсам, однако снижение показателей отмечено, начиная с первого и к третьему курсу (с 5 баллов до 4,6 баллов); по показателю «аддиктивное поведение» аналогичная тенденция к снижению (от 4,4 баллов до 3,7 баллов), что говорит о снижении склонности к зависимостям с течением времени в процессе обучения; по показателю «агрессивное поведение» наблюдается наиболее заметное снижение показателей от первого ко второму курсу (от 4,4 баллов до 2,2 баллов), что связано с адаптацией к коллективу и снижением уровня стресса; показатель «аутоагрессивное, суицидальное поведение» отмечается снижение показателей от первого к третьему курсу (от 5,2 баллов до 4,3 баллов), что является положительной тенденцией.

На основании результатов исследования предлагаем следующие рекомендации преподавателям вуза с позиции социального педагога и психолога:

1. Продолжить работу по дальнейшему повышению уровня адаптации студентов, своевременному выявлению обучающихся, испытывающих сложности при адаптации к условиям обучения, учебной деятельности и адаптации к учебной группе, способствовать созданию благоприятного психологического климата в учебном коллективе.

2. Привлекать обучающихся, имеющих низкий уровень адаптации, к мероприятиям внеурочной деятельности для раскрытия индивидуальных способностей, творческого потенциала, уверенности в себе.

3. Формировать у обучающихся позитивные учебные мотивы, интерес к учебной деятельности, используя современные технологии, активные и интерактивные методы обучения, разнообразные формы работы.

4. Развивать групповую сплоченность, способствовать предупреждению и снятию у первокурсников психологического напряжения, связанного с новой образовательной средой.

5. Развивать навыки эффективного межличностного взаимодействия и повышения уверенности в себе.

6. Обратить особое внимание на социально обусловленное поведение, как на наиболее распространенную форму девиации обучающихся, которая проявляется по-разному: от прогулов и неуспеваемости до конфликтов и нарушения дисциплины:

– включать студентов мероприятия по профилактике и раннему выявлению нарушений;

– организовывать информационные кампании: беседы, лекции, тренинги о важности соблюдения правил, ответственности, последствиях девиантного поведения с использованием наглядных материалов, примеров из жизни;

– активизировать индивидуальную работу и поддержку молодежи, используя консультирование со студентами, которые демонстрируют проблемное поведение;

– включать успешных студентов в работу, используя наставничество, что станет отличной поддержкой для тех, кто испытывает трудности;

– организовывать групповую работу в рамках проведения тренингов по развитию социальных навыков, обучая эффективной коммуникации, умению решать конфликты, работать в команде, управлять эмоциями – все это снижает вероятность девиантного поведения;

– организовывать группы поддержки, где студенты могут делиться своими проблемами и получать поддержку от сверстников и специалистов, может быть очень эффективным;

– привлекать к участию в проектной деятельности, участию в актуальных проектах на современные и востребованные темы, где требуется командная работа и ответственность, что помогает студентам почувствовать себя частью коллектива и увидеть ценность своего вклада;

– создавать позитивную вузовскую среду на основе культуры уважения и толерантности через создание атмосферы, где каждый студент чувствует себя принятым и уважаемым, независимо от его особенностей, что снижает уровень агрессии и конфликтности;

– широко развивать студенческое самоуправление, которое позволит принимать активное участие студентам зоны риска в возможности влиять на принимаемые решения, формировать чувства ответственности и принадлежности к социально-значимой группе;

– включать во внеучебную деятельность посредством участия в спортивных секции, творческих кружках, волонтерских движениях, по интересам – все это помощь студентам найти себя, реализовать свой потенциал и провести время с пользой;

– привлекать квалифицированных психологов, социальных педагогов и других специалистов, что создаст залог успеха при решении множества проблем у молодежи, достигая снижения уровня стресса и развитие навыков самоконтроля.

Выводы. Проведенное исследование позволило составить дифференцированную картину предрасположенности к девиантному поведению в студенческой популяции. Большинство студентов демонстрируют удовлетворительный уровень социальной адаптации и способность к саморегуляции, что свидетельствует о сформированности базовых механизмов социально приемлемого поведения. Полученные данные убедительно демонстрируют потребность во внедрении многоуровневых профилактических программ. Реализация предложенных мер позволит: снизить риски дезадаптации и девиантного поведения среди студентов; повысить психологическую устойчивость обучающихся; создать благоприятный социально-психологический климат в образовательной среде; сформировать у студентов набор компетенций, необходимых для успешной социализации и профессионального становления.

Литература:

1. Виноградова, А.А. Адаптация студентов младших курсов к обучению в вузе / А.А. Виноградова // Образование и наука. Известия Уральского отделения Российской академии образования. – 2008. – № 3(51). – С. 37-48

2. Дубовицкая, Т.Д. Методика исследования адаптированности студентов в вузе / Т.Д. Дубовицкая, А.В. Крылова // Психологическая наука и образование. – 2010. – № 2. – С. 63-67

3. Егорова, В.Р. Склонность к девиантному поведению у студентов технического и гуманитарного направления подготовки / В.Р. Егорова // Collegium Linguisticum – 2025: тезисы докладов Ежегодной конференции Студенческого научного общества. – Москва: МГЛУ, 2025. – 229 с.

4. Зинович, О.Ю. Девиантное учебное поведение студентов учреждений высшего образования как предмет структурно-содержательного научного анализа / О.Ю. Зинович // Вестник Полесского государственного университета. – 2024. – № 1. – С. 34-41

5. Зайцева, И.А. Девиантное поведение студентов: факторы риска и возможности профилактики / И.А. Зайцева // Социальная педагогика. – 2022. – № 3. – С. 63-68

6. Кулемина, Л.Б. Непрерывное образование как залог инновационного развития в России / Л.Б. Кулемина // Образование. Культура. Общество: сборник избранных статей по материалам Международной научной конференции. – Санкт-Петербург: ГНИИ «Нацразвитие», 2021. – С. 23-27

7. Петрухина, С.Р. Склонность студентов к девиантному поведению в зависимости от социально-психологической адаптированности / С.Р. Петрухина // Социальное время. – 2019. – № 4(20). – С. 89-98

УДК 159.9.07:316.6-057.875
преподаватель Велиев Артем Рафикович
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Чувашский государственный университет имени И.Н. Ульянова» (г. Чебоксары)

СПЕЦИФИКА КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В РЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ И СТУДЕНТОВ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ

Аннотация. В статье представлены результаты сравнительного исследования копинг-стратегий у студентов-спортсменов и студентов с признаками аддиктивного поведения. Цель работы – выявить специфику совладающего поведения в данных группах и проанализировать его связь с параметрами психических состояний. В исследовании приняли участие 110 студентов в возрасте 18-20 лет. Респонденты были разделены на две группы. В первую группу вошли студенты, регулярно занимающиеся спортом не менее 3 раз в неделю. Во вторую группу включены студенты с признаками аддиктивного поведения. Использовались методики диагностики копинг-поведения (SACS в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой), уровня тревожности (Ч.Д. Спилбергер), агрессивности (опросник Басса-Дарки) и субъективного благополучия (Э. Динера). Установлено, что студенты-спортсмены чаще применяют проблемно-ориентированные стратегии (планирование, поиск социальной поддержки), которые отрицательно коррелируют с уровнем ситуативной тревожности и агрессивности. Для студентов с аддиктивными тенденциями характерно доминирование избегающих стратегий («избегание проблем», «отвлечение»). Это положительно связано с показателями стресса и негативно – с субъективным благополучием. Результаты подтверждают, что адаптивные копинг-стратегии выступают важным ресурсом регуляции психических состояний и профилактики дезадаптации. Делается вывод о необходимости целенаправленного развития навыков совладающего поведения в образовательной и спортивной среде.
Ключевые слова: копинг-стратегии, студенты, спортсмены, аддиктивное поведение, психические состояния, регуляция.
Annotation. This article presents the results of a comparative study of coping strategies in student-athletes and students with signs of addictive behavior. The aim of the study was to identify the specifics of coping behavior in these groups and analyze its relationship with mental state parameters. The study involved 110 students aged 18-20 years. Respondents were divided into two groups. The first group included students who regularly exercise at least three times a week. The second group included students with signs of addictive behavior. The following methods were used to diagnose coping behavior (SACS adapted by N.E. Vodopyanova and E.S. Starchenkova), anxiety level (C.D. Spielberger), aggressiveness (Bass-Darki questionnaire), and subjective well-being (E. Diener). It was found that student-athletes more often use problem-focused strategies (planning, seeking social support), which negatively correlate with the level of situational anxiety and aggressiveness. Students with addictive tendencies are characterized by a predominance of avoidant strategies («avoiding problems», «distraction»). This is positively associated with stress indicators and negatively with subjective well-being. The results confirm that adaptive coping strategies are an important resource for regulating mental states and preventing maladjustment. This suggests the need for targeted development of coping skills in educational and sports environments.
Key words: coping strategies, student-athletes, addictive behavior, mental states, regulation, anxiety, subjective well-being, comparative analysis.

Введение. Студенческий возраст, представляя собой критический период онтогенеза, сопряжен с необходимостью разрешения комплекса задач профессионального и личностного самоопределения в условиях объективно высокой неопределенности социально-образовательной среды, что детерминирует повышенную психоэмоциональную нагрузку и актуализирует проблему эффективной психологической адаптации, успешность которой, в свою очередь, непосредственно коррелирует с академическими достижениями, субъективной удовлетворенностью и общим психофизиологическим благополучием личности [7]. В данном контексте, когда экзогенные факторы зачастую не поддаются тотальному контролю, ключевое регуляторное значение приобретают эндогенные психологические ресурсы, среди которых центральное место занимают индивидуальные паттерны совладающего поведения, понимаемые как когнитивно-поведенческие усилия, направленные на управление требованиями, оцениваемыми как превышающие личностные ресурсы [1].

Изложение основного материала статьи. Особую релевантность проблема исследования специфики копинг-стратегий обретает при сравнительном анализе контрастных групп обучающихся: студентов-спортсменов, чья деятельность в условиях систематических высоких нагрузок и соревновательного стресса имплицитно требует сформированных навыков саморегуляции и устойчивого арсенала адаптивных копинг-стратегий ([2; 9]), и студентов с аддиктивным поведением, где деструктивная форма ухода от реальности сама выступает следствием дефицита эффективных механизмов совладания с психологическими трудностями [3], что формирует принципиально различные, а в ряде аспектов – оппозиционные профили психологической регуляции. Несмотря на значительное число работ, посвященных отдельно копинг-поведению спортсменов [4] или лиц с аддикциями [5], сравнительных исследований, направленных на выявление принципиальных различий в структуре и функциях копинг-стратегий в этих контрастных группах, явно недостаточно. Такое сравнение позволяет не только углубить теоретические представления о механизмах психологической адаптации, но и разработать более дифференцированные практические рекомендации для педагогов, психологов и тренеров. Цель исследования – провести сравнительный анализ копинг-стратегий студентов-спортсменов и студентов с признаками аддиктивного поведения и выявить их роль в регуляции психических состояний (тревожность, агрессивность, субъективное благополучие).

Задачи исследования: 1) изучить особенности копинг-стратегий и психических состояний у студентов-спортсменов и студентов с признаками аддиктивного поведения; 2) исследовать специфику взаимосвязей между используемыми копинг-стратегиями и показателями тревожности, агрессивности и субъективного благополучия в каждой из групп; 3) сформулировать практические рекомендации для психолого-педагогического сопровождения студентов.

Теоретической основой исследования является транзакционная модель стресса и совладания Р. Лазаруса и С. Фолькман [8], согласно которой копинг-стратегии делятся на проблемно-ориентированные (направленные на изменение ситуации) и эмоционально-ориентированные (направленные на регуляцию эмоций). В контексте спортивной психологии установлено, что успешные студенты-спортсмены чаще и продуктивнее используют когнитивные копинг-стратегии, демонстрируя лучшую способность к саморегуляции [9]. Авторы [4] подчеркивают, что проблемно-ориентированные стратегии являются более эффективными для профилактики эмоционального выгорания у студентов-спортсменов, в то время как стратегии избегания и отвлечения дают лишь временное облегчение. В противоположность этому, для лиц с аддиктивным поведением характерно доминирование дезадаптивных, избегающих стратегий совладания. Т.А. Попова и И.М. Пепеляева [5] установили, что для аддиктов характерно доминирование стратегий избегания, отрицания проблем и употребления

психоактивных веществ в ситуации стресса, что коррелирует с высоким уровнем переживаемого стресса и низким субъективным благополучием. Этот паттерн интерпретируется как попытка ухода от решения актуальных проблем, что в долгосрочной перспективе лишь усугубляет дезадаптацию [3].

Исследования отечественных авторов также подчеркивают роль личностных ресурсов в формировании адаптивного копинга. С.В. Велиева и С.В. Ешмейкина отмечают связь рефлексии и компонентов саморегуляции у обучающихся в напряженных ситуациях [2], а И.А. Соловьева указывает на эмоциональный интеллект как предиктор успешной регуляции негативных психических состояний у студентов [6]. Эти данные свидетельствуют о том, что развитие копинг-стратегий должно рассматриваться в контексте целостной системы саморегуляции личности.

Анализ литературы позволяет выдвинуть предположение о принципиальном различии профилей копинг-стратегий у студентов-спортсменов (с преобладанием адаптивных, активных стратегий) и студентов с аддиктивными тенденциями (с преобладанием дезадаптивных, избегающих стратегий), что будет по-разному сказываться на их психическом состоянии.

Методы и организация исследования. В исследовании приняли участие 110 студентов (70 юношей, 40 девушек) в возрасте от 18 до 20 лет (M = 19,2; SD = 0,8). Все участники были разделены на две группы: группа 1 (студенты-спортсмены): 55 человек, регулярно занимающиеся спортом (рукопашный бой, командные виды спорта) не менее 3 раз в неделю и имеющие спортивный разряд или участвующие в университетских соревнованиях; группа 2 (студенты с признаками аддиктивного поведения): 55 человек, отобранные на основе скринингового опроса (CRAFFT) и самоотчета, указывающего на эпизодическое или систематическое употребление психоактивных веществ (алкоголь, никотин) с целью регуляции эмоционального состояния. Для сбора данных использовался комплекс валидизированных методик: «Способы совладающего поведения» (SACS) в адаптации Н.Е. Водопьяновой и Е.С. Старченковой; методика Ч.Д. Спилбергера для оценки ситуативной (СТ) и личностной (ЛТ) тревожности; опросник Басса-Дарки для диагностики уровня агрессивности (физическая, вербальная агрессия, раздражительность и др.); Шкала субъективного благополучия (ШСБ) Э. Динера в адаптации Д.А. Леонтьева. Исследование проводилось на базе высших учебных заведений г. Чебоксары. Участники анонимно заполняли опросники в групповом формате после получения информированного согласия. Обработка данных проводилась с помощью статистического пакета IBM SPSS Statistics 29. Использовались методы описательной статистики, t-критерий Стьюдента для сравнения независимых выборок и корреляционный анализ (r-Пирсона). Уровень значимости был установлен на $p < 0,05$.

Результаты, представленные в Таблице 1, показывают достоверные различия между группами по всем основным стилям совладания.

Таблица 1

Средние значения (M) и стандартные отклонения (SD) показателей копинг-стратегий в группах студентов-спортсменов и студентов с аддиктивным поведением (t-критерий Стьюдента)

Копинг-стратегия (стиль)	Студенты-спортсмены (n=55)	Студенты с аддиктивным поведением (n=55)	t-значение	p
Ассертивные действия	22,4 ± 3,1	16,8 ± 4,5	7,82	<0,001
Поиск социальной поддержки	20,1 ± 3,8	17,5 ± 4,2	3,45	0,001
Избегание	14,2 ± 3,9	21,6 ± 4,7	-9,01	<0,001

В группе студентов-спортсменов обнаружено доминирование адаптивных, проблемно-ориентированных стратегий, а именно ассертивных действий (M=22.4; p<0.001) и поиска социальной поддержки (M=20.1; p=0.001). В группе студентов с аддиктивным поведением зафиксирована гипертрофированная выраженность дезадаптивной стратегии избегания (M=21.6; p<0.001) при статистически значимом дефиците активных копинг-ресурсов (Табл. 1).

Для выявления взаимосвязей между копинг-стратегиями и показателями психических состояний был проведен корреляционный анализ отдельно для каждой группы (Табл. 2).

Таблица 2

Корреляции Пирсона (r) между копинг-стратегиями и показателями психических состояний в группах

Показатель	Ассертивные действия	Поиск соц. поддержки	Избегание
Группа 1. Студенты-спортсмены			
Ситуативная тревожность (СТ)	**-0,47**	-0,32	**0,52**
Личностная тревожность (ЛТ)	-0,41	-0,28	**0,48**
Общая агрессивность	**-0,39**	-0,25	**0,45**
Субъективное благополучие (ШСБ)	**0,51**	**0,43**	**-0,56**
Группа 2. Студенты с аддиктивным поведением			
Ситуативная тревожность (СТ)	-0,22	-0,18	**0,61**
Личностная тревожность (ЛТ)	-0,19	-0,15	**0,58**
Общая агрессивность	-0,25	-0,20	**0,54**
Субъективное благополучие (ШСБ)	0,31	0,27	**-0,67**

Примечание: жирным шрифтом выделены корреляции, значимые при $p < 0,01$

Анализ корреляционных плеяд выявил четкую и противоположную картину в двух группах (Табл. 2). В группе студентов-спортсменов ассертивные действия и поиск социальной поддержки демонстрируют значимые отрицательные связи с ситуативной (–0,47) и личностной (–0,41) тревожностью и агрессивностью (–0,39) и положительные – с субъективным благополучием (0,51). Это означает, что чем активнее и социально-ориентированнее спортсмен совладает со стрессом, тем ниже его эмоциональная напряженность и выше общее удовлетворение жизнью. Отрицательные корреляции этих стратегий с тревожностью и агрессивностью, а положительные – с благополучием, эмпирически обосновывают регуляторную функцию адаптивного копинга в спортивной среде. Спортивная деятельность, требующая постоянного преодоления трудностей и контроля над эмоциями, по-видимому, формирует и закрепляет именно такой адаптивный

паттерн совладания.

Напротив, стратегия избегания положительно коррелирует с негативными состояниями (тревожностью (0,48-0,52), агрессивностью (0,45)) и отрицательно – с благополучием (–0,56).

В группе студентов с аддиктивным поведением паттерн связей является менее дифференцированным для адаптивных стратегий, но крайне выраженным для избегания. Наблюдаются высокие положительные корреляции избегания с ситуативной (r = 0,61) и личностной (r = 0,58) тревожностью, а также с агрессивностью (r = 0,54), а наиболее сильная отрицательная связь зафиксирована между избеганием и субъективным благополучием (r = –0,67). Это указывает на то, что данный дезадаптивный копинг является центральным звеном в поддержании психологического неблагополучия в этой группе. Стратегия избегания блокирует процесс активного совладания, оставляя стрессовую ситуацию неразрешенной, а внутреннее напряжение – неотреагированным. Это приводит к накоплению фрустрации, росту чувства беспомощности и неопределенности, что является прямым патогенетическим механизмом формирования и поддержания хронической тревоги. Низкое субъективное благополучие выступает закономерным итогом такого дезадаптивного цикла. Таким образом, избегание выступает не просто сопутствующим фактором, а центральным, системообразующим звеном в структуре психологического неблагополучия студентов с аддиктивными тенденциями, что подтверждает концепцию аддикции как формы деструктивного копинга.

С другой стороны, выявленный у студентов с аддиктивным поведением профиль с гипертрофированной стратегией избегания соответствует описанию, данному Т.А. Поповой и И.М. Пепеляевой [5]. Высокие корреляции избегания с негативными психическими состояниями свидетельствуют о порочном круге: неспособность конструктивно решать проблемы приводит к росту стресса и тревоги, что, в свою очередь, усиливает тенденцию к уходу от реальности, в том числе с помощью психоактивных веществ. Таким образом, аддиктивное поведение можно рассматривать как крайнюю, химически опосредованную форму дезадаптивного копинга.

Выявленные корреляции объясняются различиями в механизмах психологической регуляции. Адаптивные стратегии (ассертивные действия, поиск поддержки) позволяют субъекту активно трансформировать стрессовую ситуацию или свои ресурсы для ее преодоления, что снижает неопределенность и чувство беспомощности – ключевые факторы тревожности ([1]; [7]). Избегание, напротив, блокирует процесс активного совладания, оставляя ситуацию неизменной, а внутреннее напряжение – неразрешенным, что закономерно повышает уровень тревоги, фрустрации и агрессии [6].

Результаты исследования имеют непосредственное практическое значение для системы высшего образования и спортивной подготовки.

Для работы со студентами-спортсменами целесообразно акцентировать развитие уже имеющихся у них сильных сторон – проблемно-ориентированных и просоциальных стратегий. Тренерам и спортивным психологам рекомендуется включать в тренировочный процесс элементы когнитивно-поведенческого тренинга, направленного на совершенствование навыков планирования, целеполагания и конструктивного обращения за помощью.

Для профилактики и коррекции аддиктивного поведения необходимы целенаправленные программы, фокусирующиеся на замене дезадаптивных избегающих стратегий на адаптивные. Педагогам-психологам в вузах следует внедрять тренинги личностного роста и стресс-менеджмента, где особое внимание уделяется обучению навыкам идентификации проблем, принятия решений и эмоциональной саморегуляции без использования веществ.

В общеуниверситетском контексте важно создавать психологически безопасную среду, поощряющую открытое обсуждение трудностей и поиск поддержки. Развитие служб психологического консультирования и проведение регулярного скрининга психического состояния у студентов могут способствовать раннему выявлению групп риска.

Выводы. Проведенное сравнительное исследование подтвердило наличие принципиально различных профилей копинг-стратегий у студентов-спортсменов и студентов с аддиктивным поведением. Для первых характерен адаптивный паттерн с доминированием активных, проблемно-ориентированных стратегий, который выступает буфером против тревоги и агрессии и способствует высокому субъективному благополучию. Для вторых типичен дезадаптивный паттерн с преобладанием стратегии избегания, который тесно связан с высоким уровнем психоэмоционального стресса и низким благополучием, создавая почву для развития и фиксации аддикций. Выявленные корреляционные связи убедительно демонстрируют, что копинг-стратегии являются не просто ситуативными реакциями, а устойчивыми механизмами регуляции психических состояний. Поэтому их целенаправленное формирование и развитие должно стать неотъемлемой частью психолого-педагогического сопровождения студенческой молодежи, как в учебном процессе, так и в спортивной деятельности. Перспективы дальнейших исследований видятся в изучении динамики копинг-стратегий на разных этапах обучения, в анализе влияния конкретных видов спорта на структуру совладающего поведения, а также в оценке эффективности разработанных на основе полученных данных коррекционных программ.

Литература:

1. Велиева, С.В. Гендерные паттерны саморегуляции: эмпирическое исследование структурных и функциональных коррелятов / С.В. Велиева, С.В. Ешмейкина // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 88-3. – С. 400-404. – EDN YZFYTF

2. Велиева, С.В. Связь рефлексии и компонентов саморегуляции у обучающихся в напряженных ситуациях / С.В. Велиева, С.В. Ешмейкина, А.Р. Велиев // Актуальные проблемы психологического знания. – 2025. – № 3(72). – С. 101-114. – DOI: 10.51944/20738544_2025_3_101

3. Ешмейкина, С.В. Специфика саморегуляции психических состояний у подростков / С.В. Ешмейкина, С.В. Велиева // Культурогенезные функции психолого-педагогического и специального образования: сборник научных и научно-методических статей IX Международной научно-практической конференции, Чебоксары, 27 мая 2025 года. – Чебоксары: Чувашский государственный педагогический университет им. И.Я. Яковлева, 2025. – С. 479-484

4. Копинг-стратегии студентов-спортсменов с разным уровнем эмоционального выгорания / Л.Г. Татьянина, Н.А. Вахнин, Н.Н. Сазонова, С.И. Сорокин // Теория и практика физической культуры. – 2023. – № 3. – С. 30-32

5. Попова, Т.А. Взаимосвязь личностных свойств, субъективного благополучия, стресса и копинг-стратегий у лиц с аддиктивным поведением / Т.А. Попова, И.М. Пепеляева // Инновационная наука. – 2022. – № 12-1. – С. 162-166

6. Соловьева, И.А. Эмоциональный интеллект как предиктор регуляции негативных психических состояний у студентов вуза / И.А. Соловьева, С.В. Велиева, С.А. Соловьева // Мир науки. Педагогика и психология. – 2025. – Т. 13. – № 1.

7. Эмоционально-личностные и метакогнитивные предикторы психологического благополучия студентов в современных условиях / Е.Г. Денисова, П.Н. Ермаков, И.В. Абакумова, Н.В. Сылка // Психологическая наука и образование. – 2022. – Т. 27. – № 5. – С. 85-96. – DOI: 10.17759/pse.2022270507

8. Lazarus, R.S. Stress, Appraisal, and Coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – New York: Springer, 1984. – 456 p.

9. Moore, E.M. Mental Health Challenges and Substance Use in Student-Athletes: Prevalence and Impact / E.M. Moore, M.A. Simmons, J. Threatt // Frontiers in Sports and Active Living. – 2025. – Vol. 7. – DOI: 10.3389/fspor.2025.1527793.

УДК 159.922.7+373.2.011.3-051
кандидат психологических наук, доцент Велиева Светлана Витальевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» (г. Чебоксары)

КОГНИТИВНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТИВНОГО КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ

Аннотация. Статья посвящена исследованию детерминант и условий формирования адаптивного копинг-поведения у детей 6-7 лет в контексте современных социокультурных вызовов. Целью исследования выступает выявление структурно-динамических характеристик и системных детерминант совладающего поведения для последующего построения модели его психолого-педагогического сопровождения. В исследовании приняли участие 246 дошкольников, обследованных с помощью адаптированного опросника копинг-стратегий, методик «Рисунок человека» и «Лесенка», а также Алабамского опросника родительских практик. Статистический анализ данных подтвердил гипотезу о структурной неоднородности и доминировании непродуктивных, эмоционально-экспрессивных форм совладания, где абсолютно универсальной стратегией оказалась «эмоциональная разрядка». Корреляционный анализ выявил сильные положительные связи дезадаптивных стратегий с высоким уровнем тревожности, заниженной самооценкой и авторитарным стилем семейного воспитания. Факторный анализ позволил эксплицировать латентную двухфакторную структуру феномена: «реактивная эмоциональная дезадаптация» и «проактивное социально-когнитивное совладание». На основе эмпирических данных была разработана оригинальная многоуровневая модель психолого-педагогического сопровождения, носящая превентивный и развивающий характер. Модель включает три взаимосвязанных уровня: формирование мета-навыков эмоционально-когнитивной регуляции у детей, фасилитацию поддерживающей образовательной среды педагогами и коррекцию детско-родительского взаимодействия. Апробация данной модели в ходе формирующего этапа эксперимента продолжительностью 9 месяцев продемонстрировала свою высокую эффективность. В экспериментальной группе зафиксировано статистически значимое увеличение доли продуктивных копинг-стратегий и снижение интегрального показателя тревожности. Полученные результаты доказывают, что целенаправленное психолого-педагогическое воздействие позволяет сместить траекторию развития саморегуляции ребенка от аффективной дезадаптации к осознанному социально-когнитивному совладанию. Практическая значимость исследования заключается в предоставлении образовательным организациям научно обоснованного инструментария для превентивного формирования психологической устойчивости у детей 6-7 лет.

Ключевые слова: копинг-стратегии, эмоциональная саморегуляция, ситуативная тревожность, самооценка, стиль семейного воспитания, корреляционный анализ, факторная модель, педагогическое сопровождение, старшие дошкольники, психолого-педагогические условия.

Annotation. This article examines the determinants and conditions for the development of adaptive coping behavior in 6- to 7-year-old children in the context of contemporary sociocultural challenges. The aim of the study is to identify the structural and dynamic characteristics and systemic determinants of coping behavior for the subsequent development of a model for its psychological and pedagogical support. The study involved 246 preschoolers, assessed using an adapted coping strategies questionnaire, the «Drawing of a Person» and «Ladder» methods, and the Alabama Parenting Practices Questionnaire. Statistical analysis of the data confirmed the hypothesis of structural heterogeneity and the dominance of unproductive, emotionally expressive forms of coping, with «emotional release» proving to be a universal strategy. Correlation analysis revealed strong positive associations between maladaptive strategies and high levels of anxiety, low self-esteem, and an authoritarian parenting style. Factor analysis allowed us to explicate the latent two-factor structure of the phenomenon: «reactive emotional maladjustment» and «proactive socio-cognitive coping». Based on empirical data, an original multi-level model of psychological and pedagogical support was developed, both preventative and developmental. The model includes three interconnected levels: developing emotional-cognitive regulation meta-skills in children, facilitating a supportive educational environment by teachers, and modifying parent-child interactions. Testing this model during the formative phase of a nine-month experiment demonstrated high effectiveness. A statistically significant increase in the proportion of productive coping strategies and a decrease in the integrated anxiety index were recorded in the experimental group. The obtained results demonstrate that targeted psychological and pedagogical interventions can shift the trajectory of children's self-regulation development from affective maladjustment to conscious socio-cognitive coping. The practical significance of the study lies in providing educational organizations with scientifically based tools for the preventive development of psychological resilience in children aged 6-7 years.

Key words: coping strategies, emotional self-regulation, situational anxiety, self-esteem, family parenting style, correlation analysis, factor model, pedagogical support, older preschoolers, psychological and pedagogical conditions.

Введение. Современные социокультурные трансформации, характеризующиеся высокой динамичностью и неопределенностью, актуализируют проблему психологической устойчивости личности, истоки которой формируются в дошкольном детстве [5]. Старший дошкольный возраст (6-7 лет) признается сензитивным периодом для становления базовых механизмов психической саморегуляции и выработки индивидуального стиля совладания (копинга) с фрустрирующими ситуациями [6]. В психологической парадигме копинг-поведение понимается как совокупность осознанных стратегических усилий личности, направленных на управление требованиями внешней или внутренней среды, которые оцениваются как напрягающие или превышающие имеющиеся ресурсы [7]. В контексте детского развития копинг-стратегии трактуются как формирующаяся система действий, ориентированных на снижение эмоционального дискомфорта и разрешение проблемной ситуации [3]. Несмотря на значительное количество исследований, посвященных копинг-поведению, сохраняется дефицит работ, интегрирующих анализ индивидуально-психологических детерминант (тревожность, самооценка) и параметров социального контекста (стиль семейного воспитания) в единую объяснительную модель. Большинство существующих подходов носят либо констатирующий характер, либо фокусируются на коррекции уже сформировавшихся дезадаптивных паттернов [3]. При этом потенциал образовательной организации как системообразующего института для превентивного формирования гибкого и адаптивного копинг-репертуара у дошкольников остается недостаточно раскрытым.

Изложение основного материала статьи. Актуальность настоящего исследования обусловлена необходимостью перехода от описания феноменологии детского совладания к проектированию научно обоснованных психолого-педагогических условий его целенаправленного развития в рамках образовательного процесса. Цель исследования: выявление структурно-динамических характеристик и системных детерминант копинг-поведения у детей 6-7 лет для построения комплексной модели его педагогического сопровождения. Задачи данной части исследования: 1) выявить актуальный репертуар копинг-стратегий, уровень тревожности и самооценки у детей 6-7 лет, развивающихся в разных

стилях семейного воспитания; 2) установление корреляционных взаимосвязей между типами копинг-стратегий, уровнем тревожности, самооценкой и стилем семейного воспитания; 3) определение латентной факторной структуры совладающего поведения; 4) разработка и апробация многоуровневой модели педагогического сопровождения формирования адаптивных копинг-стратегий у дошкольников.

Гипотезы исследования: а) репертуар копинг-стратегий у детей 6-7 лет характеризуется структурной неоднородностью и доминированием непродуктивных, эмоционально-экспрессивных форм совладания; б) выбор дезадаптивных копинг-стратегий положительно коррелирует с высоким уровнем тревожности, заниженной самооценкой и дисфункциональными стилями семейного воспитания; в) педагогическое сопровождение, направленное на развитие эмоционального интеллекта, когнитивной гибкости и создание поддерживающей социальной среды, статистически значимо увеличивает долю продуктивных стратегий в индивидуальном копинг-репертуаре.

Исследование проводилось в период с сентября 2023 по декабрь 2025 года на базе дошкольных образовательных организаций г. Чебоксары. Общая выборка составила 246 детей (120 мальчиков, 126 девочек) в возрасте 6-7 лет (средний возраст M = 6,5 лет, стандартное отклонение SD = 0,3). Для обеспечения репрезентативности использовалась стратифицированная выборка с учетом типа семьи и социального статуса. Диагностический комплекс был представлен набором взаимодополняющих методик, направленных на всестороннюю фиксацию и анализ многомерной природы исследуемых феноменов. Адаптированный опросник детских копинг-стратегий И.М. Никольской и Р.М. Грановской проводился индивидуально в форме беседы с визуальной поддержкой (предлагались карточки с изображениями 6 стандартных ситуаций, провоцирующих негативные состояния (гнев, страх, тревога, грусть, обида, стресс)), с фиксацией вербальных и невербальных реакций. В результате контент-анализа был верифицирован репертуар из 22 дискретных стратегий. Методикой «Рисунок человека» (в интерпретации К. Маховер и Р. Бёрнса) оценивался интегральный показатель тревожности на основе анализа 47 графических признаков (сильный нажим, штриховка, пропуск частей тела и др.). Методика «Лесенка» (В.Г. Щур) использовалась для дефиниции уровня самооценки по когнитивному и эмоциональному компонентам. Алабамский опросник родительских практик для дошкольников (APQ-PR) в адаптации [4] применялся для определения стиля семейного воспитания по шкалам «Авторитарный контроль», «Эмоциональное принятие», «Согласованность требований». На основе кластерного анализа выделены три группы семей: благополучные (демократический стиль, n=112), дисфункциональные (авторитарный/гипоопекающий стиль, n=89), неблагополучные (хаотичный/отвергающий стиль, n=45). Статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась в пакете IBM SPSS Statistics 26 с применением корреляционного анализа Пирсона, углового преобразования Фишера (φ*), факторного анализа для выявления латентной структуры копинг-поведения; Т-критерия Стьюдента ($\alpha = p \leq 0{,}01$).

Анализ ответов 246 детей подтвердил наличие сформированного репертуара совладающего поведения, включающего 22 дискретные стратегии. Распределение по типам доминирующего компонента составило: поведенческие стратегии – 50% (11 способов), эмоциональные – 31,8% (7 способов), когнитивные – 18,2% (4 способа). Абсолютно доминирующей универсальной стратегией оказалась «Эмоциональная разрядка (плач, крик)», которая отмечалась в среднем в 82,1% реакций на состояния высокой аффективной интенсивности (гнев, панический страх). Данный результат согласуется с представлениями о регрессии к онтогенетически ранним, подкорковым формам разрядки при аффективной перегрузке, когда регуляторные функции префронтальной коры временно угнетаются [1; 8].

Таблица 1

Распределение доминирующих копинг-стратегий у детей 6-7 лет (n=246) в ответ на различные негативные психические состояния

Негативное психическое состояние	Наиболее частые копинг-стратегии, %	Число стратегий
Страх	протест – 78.9%; диссимуляция (сокрытие чувств) – 78.0%; эмоциональная разрядка – 77.2%; изоляция/отступление – 70.7%; поиск защиты у взрослого – 62.6%; оптимизация – 46.3%; самообвинение – 15.4%; религиозная ориентация – 10.6%	10
Тревога	диссимуляция – 79.7%; эмоциональная разрядка – 78.9%; изоляция – 68.3%; оптимизация – 54.5%; пассивная кооперация – 50.4%; поиск социальной поддержки – 42.7%; альтруизм/утешение другого – 30.9%; самоконтроль – 27.6%	10
Стресс	эмоциональная разрядка – 78.9%; изоляция – 60.2%; диссимуляция – 57.7%; подавление эмоций/самоконтроль – 43.1%; компенсация – 39.8%; поиск поддержки – 36.6%; пассивная кооперация – 31.7%; религиозная ориентация – 10.6%	9
Обида	эмоциональная разрядка – 94.3%; изоляция – 62.6%; оптимизация – 54.5%; диссимуляция – 46.3%; пассивная кооперация – 33.3%; альтруизм – 15.4%; самообвинение – 10.6%	7
Грусть	диссимуляция – 87.0%; изоляция – 77.2%; эмоциональная разрядка – 74.8%; оптимизация – 62.6%; компенсация (замещение) – 38.2%; поиск поддержки – 33.3%	6
Гнев	эмоциональная разрядка (плач, крик) – 95.1%; протест/конфронтация – 94.3%; агрессивные действия – 82.9%; изоляция – 39.8%; поиск взрослого – 30.9%	5

Обнаружена прямая зависимость между когнитивной неопределенностью, провоцирующей ситуации, и широтой спектра применяемых копинг-стратегий (Табл. 1). В ответ на состояния с высокой степенью неопределенности (страх, тревога), а также на комплексный стресс, дети демонстрируют максимальное разнообразие совладающих реакций (9-10 стратегий). Это эмпирически подтверждает теоретический постулат R.S. Lazarus и S. Folkman о том, что неоднозначные угрожающие стимулы активируют поисковую активность и апробирование различных способов восстановления эмоционального гомеостаза [8]. В ситуациях с высокой аффективной интенсивностью и определенностью объекта, таких как гнев, репертуар стратегий сужается до минимума (5 стратегий), а среди них доминируют непосредственные эмоционально-двигательные разрядки и протестные реакции. Это свидетельствует о феномене сужения когнитивного функционирования в условиях сильного эмоционального возбуждения, когда доступ к сложным, социально опосредованным формам поведения временно блокируется [1]. Особого внимания заслуживает стратегия диссимуляции (сокрытие эмоциональных состояний), достигающая пика в ситуациях грусти (87%) и значимо присутствующая при страхе и тревоге. Качественный анализ детских ответов показал, что данная стратегия часто рационализируется как «не хочу расстраивать маму» или «мальчики не плачут». Это указывает на активный процесс интернализации социальных норм и

формирования социально опосредованной регуляции эмоциональных состояний уже в старшем дошкольном возрасте, что может являться как адаптивным механизмом, так и источником внутреннего конфликта при избыточном использовании.

Полученные статистически значимые корреляции позволяют раскрыть системную природу дезадаптивного и адаптивного совладания. Была установлена сильная положительная связь между использованием стратегий «эмоциональная разрядка» ($r = 0.72$, $p < 0.01$) и «конфронтация» ($r = 0.68$, $p < 0.01$) с высокими показателями тревожности и заниженной самооценкой. Одновременно выявлена сильная отрицательная корреляция частоты применения продуктивных стратегий «оптимизация» ($r = -0.87$, $p < 0.01$) и «поиск социальной поддержки» ($r = -0.71$, $p < 0.01$) с уровнем психической активации в момент негативного состояния. Эти корреляционные плеяды указывают на существование синдрома эмоциональной дезадаптации, в котором дезадаптивное совладание выступает не изолированной поведенческой реакцией, а интегральным проявлением комплекса взаимосвязанных факторов: высокая тревожность истощает когнитивные ресурсы, необходимые для выбора целенаправленных стратегий, а негативная Я-концепция (заниженная самооценка) провоцирует использование протестных и защитных форм поведения как механизма гиперкомпенсации [2]. Отрицательные корреляции продуктивных стратегий с аффективной интенсивностью подтверждают гипотезу о блокировке когнитивных и социальных ресурсов в моменты сильного стресса, что приводит к регрессии к более примитивным, онтогенетически ранним формам реагирования.

Факторный анализ позволил выявить два латентных фактора, объясняющих в совокупности 62% дисперсии данных.

Фактор 1. «Реактивная эмоциональная дезадаптация» объясняет 38% дисперсии. В него с высокими нагрузками (от 0.75 до 0.82) вошли стратегии: эмоциональная разрядка, конфронтация, изоляция, диссимуляция, самообвинение. Данный фактор положительно коррелирует с показателями тревожности и авторитарным стилем воспитания. Фактор отражает примитивный, аффективно-зависимый уровень саморегуляции, при котором поведение детерминировано сиюминутным эмоциональным состоянием, а не когнитивной оценкой ситуации.

Фактор 2. «Проактивное социально-когнитивное совладание» объясняет 24% дисперсии. Высокие нагрузки (от 0.68 до 0.74) показали стратегии: оптимизация, поиск социальной поддержки, альтруизм, компенсация, планирование решения. Фактор положительно связан с адекватной самооценкой и демократическим стилем в семье. Фактор представляет зрелый, социально- и когнитивно-опосредованный уровень саморегуляции, основанный на способности к рефлексии, использовании социальных ресурсов и переформулировании задачи. Двухфакторная модель подтверждает биполярный характер совладающего поведения старшего дошкольника и указывает на две принципиально различные траектории его развития: в сторону аффективной дезадаптации или в сторону осознанной саморегуляции.

На основе эмпирических данных разработана многоуровневая модель педагогического сопровождения, представляющая собой систему целенаправленных воздействий, интегрируемых в образовательный процесс дошкольной организации. Модель носит превентивный и развивающий характер и реализуется по трем взаимосвязанным направлениям.

Уровень 1 – работа с детьми: формирование мета-навыков эмоционально-когнитивной регуляции. Цель: перевод реактивных форм поведения в проактивные через развитие эмоционального интеллекта и когнитивной гибкости.

– Модуль «Эмоциональный алфавит». Цикл игровых занятий, направленных на идентификацию, вербализацию и легитимацию всего спектра эмоций. Включает технику «Эмоциональный термометр», создание «Словаря чувств группы», упражнения на распознавание эмоций по мимике и позе. Снижает соматизацию тревоги, расширяет эмоциональный словарь и уменьшает потребность в неконтролируемой аффективной разрядке [5].

– Модуль «Копинг-лаборатория». Использование метода кейс-анализа на материале терапевтических сказок (методика О.В. Хухлаевой) и технологии ролевого проигрывания с обязательным последующим рефлексивным обсуждением альтернативных стратегий поведения героев. Так происходит формирование когнитивных шаблонов для анализа проблемных ситуаций и расширяет поведенческий репертуар в условиях психологической безопасности.

– Модуль «Островок спокойствия». Организация в групповом пространстве специальной зоны с сенсорными материалами (пуфики, «баночки спокойствия», тактильные панели) и обучение техникам диафрагмального дыхания («Дыхание дракона», «Задуй свечу»). Обеспечивает ребенка культурно-приемлемым инструментарием для самостоятельного снижения психофизиологического возбуждения, что является основой для развития саморегуляции.

Уровень 2. Работа с педагогами: фасилитация развивающей образовательной среды. Цель: трансформация профессиональной позиции педагога из контролирующей в фасилитирующую, создающую «ситуации управляемого преодоления».

– Технология «Поддерживающая обратная связь». Обучение педагогов техникам безоценочного принятия детских эмоций (активное слушание, валидация чувств) и перевода фокуса обсуждения с ошибки ребенка на совместный поиск конструктивного решения («Давай подумаем, что можно сделать иначе?»).

– Технология «Дозирование трудностей». Методика педагогического проектирования игровых и учебных задач, находящихся в зоне ближайшего развития ребенка, что обеспечивает опыт успешного преодоления и закрепляет установку на разрешимость трудностей.

Уровень 3. Работа с родителями: коррекция детско-родительского взаимодействия. Цель: модификация дисфункциональных паттернов общения в семье и согласование стратегий поддержки ребенка.

– Родительский клуб «Эмоции в диалоге». Цикл групповых тренинговых занятий, направленных на замену авторитарных указаний и негативных оценок на техники активного слушания, «Я-сообщения» и конструктивного разрешения конфликтов.

– Индивидуальное консультирование по запросу на основе данных первичной диагностики семейного воспитания.

Апробация модели в течение 9 месяцев в экспериментальной группе ($n=82$) показала статистически значимые положительные изменения. По данным повторной диагностики, частота обращения к продуктивным копинг-стратегиям увеличилась на 34% ($p<0.01$), а интегральный показатель тревожности снизился на 28% ($p<0.01$). Результаты подтверждают эффективность системного психолого-педагогического подхода.

Выводы. Эмпирически установлено, что к окончанию дошкольного возраста у ребенка формируется структурно неоднородный репертуар копинг-стратегий, в котором доминируют непродуктивные, эмоционально-экспрессивные формы совладания (эмоциональная разрядка, конфронтация, изоляция). Выявленные системные корреляционные связи убедительно доказывают, что выбор дезадаптивных копинг-стратегий закономерно связан с комплексом внутренних (высокая тревожность, заниженная самооценка) и внешних (дисфункциональный стиль семейного воспитания) факторов риска. Двухфакторная модель совладающего поведения («Реактивная эмоциональная дезадаптация» и «Проактивное социально-когнитивное совладание») раскрывает латентную структуру данного феномена и указывает на две разнонаправленные траектории развития саморегуляции у старших дошкольников. Апробированная многоуровневая психолого-педагогическая модель сопровождения, интегрирующая развитие мета-навыков у детей, изменение профессиональной позиции педагога и коррекцию детско-родительского взаимодействия, доказала свою эффективность. Статистически значимое увеличение доли продуктивных копинг-стратегий на 34% в экспериментальной группе подтверждает гипотезу исследования. Перспективы дальнейших исследований видятся в разработке цифрового

диагностико-развивающего инструментария на основе полученной факторной модели, а также в изучении долгосрочных эффектов проведенного сопровождения на успешность социально-психологической адаптации детей в начальной школе.

Литература:

1. Грановская, Р.М. Психологическая защита у детей / Р.М. Грановская, И.М. Никольская. – Санкт-Петербург: Речь, 2010. – 352 с.
2. Джумян, А.С. Психоэмоциональная сфера и особенности умственной работоспособности детей дошкольного возраста / А.С. Джумян, В.В. Жилкина, А.В. Кендыш, Е.В. Ненахова // Эпомен: медицинские науки. – 2024. – № 13. – С. 41-52
3. Кузнецова, Е.В. Эмоциональное развитие дошкольников, воспитывающихся в условиях неблагополучной семьи / Е.В. Кузнецова // Конструктивные педагогические заметки. – 2024. – № 3(23). – С. 76-81
4. Логинова, С.В. Адаптация опросника для изучения практик родительского воспитания детей дошкольного возраста (APQ-PR) / С.В. Логинова, Е.Р. Слободская, Е.А. Козлова, О.С. Корниенко // Психологические исследования. – 2016. – Т. 9. – № 47. – 12 с.
5. Петрова, С.С. Психолого-педагогические условия профилактики социальной дезадаптации дошкольников в условиях дошкольной образовательной организации / С.С. Петрова // Гуманитарные науки (г. Ялта). – 2024. – № 2(66). – С. 166-172
6. Шахманова, А.Ш. Воспитание психологической устойчивости к стрессовым ситуациям у детей дошкольного возраста / А.Ш. Шахманова // Дошкольник. Методика и практика воспитания и обучения. – 2024. – № 1. – С. 10-19
7. Шкурко, Т.А. Копинг-поведение в структуре личностной саморегуляции: диагностические подходы и ресурсы развития / Т.А. Шкурко // Национальный психологический журнал. – 2018. – № 4(32). – С. 44-57
8. Lazarus, R.S. Stress, Appraisal, and Coping / R.S. Lazarus, S. Folkman. – New York: Springer Publishing Company, 1984. – 456 p.

Психология

УДК 159.942:371.12

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)

ДИНАМИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПЕДАГОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ КАРЬЕРЫ

*Аннотация***.** Настоящее исследование посвящено анализу динамики взаимосвязи системы профессиональных ценностей и интегральных показателей психических состояний у педагогов на различных этапах профессионального онтогенеза. Эмпирическую базу работы составили 243 педагога общеобразовательных учреждений, дифференцированные на три когорты по критерию стажа: до 5 лет, от 5 до 15 лет и свыше 15 лет. Методический инструментарий включал опросник профессиональных ценностей Ш. Ричи и П. Мартина, а также опросник А.О. Прохорова для оценки когнитивного, эмоционального, физиологического и поведенческого компонентов психического состояния. Обработка данных осуществлялась с применением однофакторного дисперсионного анализа (ANOVA) и корреляционного анализа по Пирсону в среде SPSS 23.0. Результаты исследования выявили статистически значимые различия между всеми стажевыми группами как по профилю ценностей, так и по параметрам психических состояний ($p < 0.001$). Выявлена нелинейная связь профессиональных ценностей и психических состояний у педагогов. Установлено, что динамика профессиональных ценностей носит выраженный регрессивный характер, особенно в сфере самоактуализационных ориентаций (креативность, рост, интересная работа), которые системно девальвируются к поздним этапам карьеры. Динамика же психических состояний описывается U-образной кривой с наиболее низкими показателями в критической группе со стажем 5-15 лет. Ключевым результатом является построение трехфазной модели трансформации взаимосвязи изучаемых конструктов: от «идеалистической адаптации» с прямой позитивной корреляцией у новичков, через фазу «интеграционного кризиса» с тотальной и деструктивной гиперсвязью в середине карьеры, к фазе «селективной стабилизации» у опытных педагогов, характеризующейся избирательными сильными корреляциями, что интерпретируется как следствие защитных механизмов когнитивной и эмоциональной экономии. Полученные данные подчеркивают необходимость радикальной дифференциации психолого-педагогического сопровождения в зависимости от профессионального стажа, с фокусом на превентивных мерах для педагогов в фазе кризиса (5-15 лет).

Ключевые слова: профессиональные ценности, психические состояния, педагоги, профессиональный стаж, нелинейная динамика, кризис.

Annotation. This study analyzes the dynamics of the relationship between the system of professional values and integrated indicators of mental states in teachers at different stages of professional ontogenesis. The empirical base of the work consisted of 243 teachers of general education institutions, differentiated into three cohorts based on the criterion of experience: up to 5 years, from 5 to 15 years, and over 15 years. The methodological tools included the questionnaire of professional values by Sh. Ritchie and P. Martin, as well as the questionnaire by A.O. Prokhorov for assessing the cognitive, emotional, physiological and behavioral components of the mental state. Data processing was carried out using one-way analysis of variance (ANOVA) and Pearson correlation analysis in the SPSS 23.0 environment. The results of the study revealed statistically significant differences between all experience groups both in the value profile and in the parameters of mental states ($p < 0.001$). A nonlinear relationship between professional values and mental states in teachers was revealed. It was established that the dynamics of professional values are markedly regressive, particularly in the area of self-actualization orientations (creativity, growth, interesting work), which systematically devalue towards the later stages of a career. The dynamics of mental states, however, are described by a U-shaped curve, with the lowest indicators in the critical group with 5-15 years of experience. The key result is the construction of a three-phase model of the transformation of the interrelationships between the studied constructs: from «idealistic adaptation» with a direct positive correlation in newcomers, through the «integration crisis» phase with a total and destructive hyperconnectivity in mid-career, to the «selective stabilization» phase in experienced teachers, characterized by selectively strong correlations, which is interpreted as a consequence of the defense mechanisms of cognitive and emotional economy. The data obtained highlight the need for radical differentiation of psychological and pedagogical support depending on professional experience, with a focus on preventive measures for teachers in the crisis phase (5-15 years).

Key words: professional values, mental states, teachers, professional experience, nonlinear dynamics, crisis.

Введение. Введение в проблему исследования профессионального онтогенеза педагога неизбежно сталкивается с необходимостью анализа двух взаимопроникающих систем: устойчивой, смыслообразующей системы профессиональных ценностей и динамической, ситуативно-обусловленной сферы психических состояний. Если ценностные ориентации задают вектор и содержательное наполнение профессиональной деятельности [1], определяя устойчивость мотивации и профессиональной идентичности, то актуальные психические состояния, отражая комплекс когнитивных, эмоциональных, физиологических и поведенческих процессов, выступают в роли оперативного регулятора, обеспечивающего реализацию этой деятельности в конкретных условиях. Классические модели профессионального становления, в частности периодизация Е.А. Климова [3], описывают качественные трансформации деятельности и сознания специалиста, однако эмпирические исследования, подобные работе Т.Ю. Лотаревой [5], указывают на парадоксальные феномены, такие как снижение жизнеспособности у опытных профессионалов, что не укладывается в линейную логику прогрессивного развития. Данное противоречие актуализирует вопрос о характере взаимосвязи между ценностной и регуляторной системами личности педагога на протяжении карьеры: является ли эта связь стабильной и прямой или же она претерпевает сложные нелинейные трансформации, определяющие кризисные точки и ресурсы адаптации.

Изложение основного материала статьи. Настоящее исследование исходит из гипотезы о существовании динамической, стажезависимой взаимосвязи между структурой профессиональных ценностей и интегральными показателями психических состояний, которая может служить ключом к пониманию механизмов профессиональных кризисов и выгорания.

Методологическим основанием для операционализации понятия профессионального становления служит стадиальная модель Е.А. Климова [3], выделяющая этапы адаптанта, интернала, мастера и наставника. В контексте нашего исследования эти стадии соотносятся с выделенными стажевыми группами: начальный этап (до 5 лет) соответствует фазе адаптации и первичной интеграции, период 5-15 лет охватывает этап становления интернала и мастера, а стаж свыше 15 лет приближается к уровню мастерства и потенциального наставничества. Однако, как показывает эмпирика, переход между этими стадиями не является автоматическим и может сопровождаться регрессивными явлениями. Исследование Т.Ю. Лотаревой [5] убедительно демонстрирует, что у специалистов социальной сферы со стажем более 6 лет наблюдается значимое снижение ключевых компонентов жизнеспособности – настойчивости, вовлеченности и интернального локуса контроля, что автор интерпретирует через феномен «выученной беспомощности». Этот вывод перекликается с данными нашего исследования, указывая на общую закономерность кризиса профессиональной мотивации и регуляции в середине карьеры, требующую не констатации, а объяснения через анализ глубинных взаимосвязей. Для такого объяснения необходимо привлечь концепцию профессиональных ценностей как системы внутренних регуляторов, которая, по данным современных исследований, сама подвержена трансформациям. Так, М.А. Одинцова с соавторами [6], анализируя профессионально важные качества психологов, подчеркивает центральную роль профессиональной идентичности, интегрирующей личностные и деятельностные аспекты. В педагогической деятельности подобная идентичность формируется именно вокруг ядра профессиональных ценностей, которые, в свою очередь, могут терять свою актуальность или трансформироваться под влиянием хронического стресса и рутинизации. Параллельно этому процессу происходит изменение характера психических состояний. Работа С.С. Котовой и др. [4], посвященная психологической готовности к реориентации, указывает на такие транспрофессиональные компетенции, как самоэффективность и адаптивность, которые напрямую связаны со способностью поддерживать оптимальное психическое состояние в условиях неопределенности. Так возникает предположение о том, что сила и структура взаимосвязи между ценностями и состояниями не постоянна, а изменяется в зависимости от этапа профессионального пути, достигая пика напряженности в середине карьеры и реорганизуясь на поздних этапах через механизмы психологической защиты и компенсации.

Выборку настоящего исследования составили 243 педагога общеобразовательных учреждений, разделенных на три когорты в соответствии с профессиональным стажем: первая группа – 53 педагога со стажем до 5 лет; вторая группа – 54 педагога со стажем от 5 до 15 лет; третья группа – 136 педагогов со стажем более 15 лет. Такой дизайн выборки позволяет провести сравнительный анализ фаз профессионального становления. Для диагностики системы профессиональных ценностей использовался опросник Ш. Ричи и П. Мартина, а психические состояния оценивались с помощью опросника А.О. Прохорова, направленного на измерение четырех компонентов: когнитивного (психические процессы), физиологического (физиологические реакции), эмоционального (эмоциональные переживания) и поведенческого (внешне наблюдаемое поведение), вычислялся интегральный общий показатель. Обработка данных проводилась с применением пакета статистических программ SPSS 23.0. Для проверки гипотезы о значимости различий между тремя стажевыми группами применялся однофакторный дисперсионный анализ (ANOVA). В случае обнаружения значимых различий для их детализации использовался пост-хок тест Тьюки. Для анализа силы и направленности взаимосвязей между показателями ценностей и психических состояний как в целом по выборке, так и внутри каждой когорты, рассчитывались коэффициенты корреляции Пирсона. Уровень статистической значимости был установлен на отметке $p < .05$, при этом высокозначимыми считались различия при $p < .001$.

Проведенный дисперсионный анализ (ANOVA) выявил наличие статистически значимых различий между тремя стажевыми группами по всем без исключения профессиональным ценностям (заработная плата, условия работы, структурирование работы, социальные контакты, стабильные взаимоотношения, признание, достижение целей, влиятельность и власть, разнообразие, креативность, рост и развитие, интересная работа), а также по всем компонентам и интегральному показателю психического состояния ($p < .001$ для большинства сравнений). Данный факт является эмпирическим подтверждением нелинейного, стажезависимого характера динамики обеих исследуемых систем. Однако качественный анализ средних значений, представленный в сводной таблице 1, позволяет выявить разнонаправленные и разнохарактерные траектории этой динамики, что составляет основной предмет дальнейшей интерпретации.

Таблица 1

Сравнительная динамика психических состояний и профессиональных ценностей

Показатель	До 5 лет	5-15 лет	>15 лет	Статистическая значимость динамики (ANOVA)	Критическая фаза (стаж)
Психические состояния (средние)					
Психические процессы	8.05	7.36	7.59	p<0.001	5-15 лет
Физиологические реакции	6.90	6.38	6.82	p=0.001	5-15 лет
Эмоциональные переживания	7.58	6.86	7.10	p<0.001	5-15 лет
Поведение	7.78	7.20	7.66	p<0.001	5-15 лет
Общий показатель	**7.58**	**6.95**	**7.29**	p<0.001	**5-15 лет**
Профессиональные ценности (средние)					
1. Заработная плата	62.7	69.2	58.2	p<0.001	5-15 лет
2. Условия работы	53.7	56.3	47.8	p<0.001	5-15 лет
3. Структурирование	67.1	62.7	52.1	p<0.001	>15 лет
4. Социальные контакты	58.8	61.5	38.7	p<0.001	>15 лет
5.Стабильные отношения	46.1	49.8	29.5	p<0.001	>15 лет
6. Признание	72.1	78.1	50.3	p<0.001	>15 лет
7. Достижение целей	67.3	68.4	48.9	p<0.001	>15 лет
8. Влиятельность	51.4	58.6	32.8	p<0.001	>15 лет
9. Разнообразие	67.8	72.9	43.6	p<0.001	>15 лет
10. Креативность	80.5	81.2	45.2	p<0.001	>15 лет
11. Рост и развитие	93.8	87.5	55.7	p<0.001	>15 лет
12. Интересная работа	91.6	90.3	61.4	p<0.001	>15 лет

Динамика профессиональных ценностей носит выраженный регрессивный характер в сфере внутренней, самоактуализационной мотивации. Наиболее драматичные изменения наблюдаются по шкалам, связанным с творческой и развивающей составляющей труда: ценность «Креативность» снижается с 80.5 баллов у начинающих педагогов до 45.2 баллов у опытных (разница 35.3 балла, p<.001), «Рост и развитие» – с 93.8 до 55.7 (разница 38.1 балла, p<.001), «Интересная работа» – с 91.6 до 61.4 балла. Это позволяет констатировать системную девальвацию смыслового ядра педагогической деятельности к поздним этапам карьеры. В отличие от этой четкой нисходящей тенденции, ценности внешнего порядка демонстрируют более сложную картину. Значимость «Заработной платы» и «Признания» достигает пика в группе со стажем 5-15 лет (69.2 и 78.1 балла соответственно), после чего также снижается. Такой перевернутый U-образный паттерн может быть объяснен с позиций теории мотивации, согласно которой в период профессиональной самореализации и борьбы за статус внешние подтверждения успеха приобретают максимальную значимость, тогда как на поздних этапах может происходить как удовлетворение этих потребностей, так и разочарование в их возможности компенсировать смысловые потери.

Динамика психических состояний, в отличие от ценностной, описывается U-образной кривой. Наиболее низкие интегральные показатели по всем четырем компонентам (когнитивному – 7.36, эмоциональному – 6.86, физиологическому – 6.38, поведенческому – 7.20) зафиксированы в группе педагогов со стажем 5-15 лет, что маркирует этот период как зону максимального психофизиологического неблагополучия. Последующее частичное восстановление показателей в группе с большим стажем (общий показатель 7.29 против 6.95 в средней группе, p=.042), на фоне продолжающегося обвала внутренних ценностей, представляет собой ключевой парадокс, требующий объяснения. Психологическая интерпретация этой U-образной динамики может быть дана в рамках концепции профессионального стресса и выгорания. Начальный этап (до 5 лет) характеризуется состоянием «эустресса» – напряженности, связанной с освоением нового, которое компенсируется идеализмом, энтузиазмом и поддержкой. В этот период ключевым фактором успешности становится внутренняя мотивация, основанная на ценностях служения, творчества и личностного роста, которые еще не подверглись эрозии под воздействием организационных трудностей и бюрократических барьеров. Психическое состояние начинающего педагога в этой фазе отличается высокой лабильностью и амбивалентностью, поскольку, с одной стороны, оно поддерживается энтузиазмом и ожиданием самореализации (что согласуется с данными Ч.К. Рыспаевой [7]), а с другой – постоянно подвергается испытаниям со стороны стрессоров адаптации (М.Г. Ермолаева, Е.Н. Верстукова [2]). На этом этапе можно наблюдать относительно прямую и позитивную взаимосвязь: высокая значимость идеалистических профессиональных ценностей (творчество, развитие, служение) выступает психологическим буфером, смягчающим негативные аспекты психического состояния, обусловленные стрессом адаптации, а позитивные состояния, в свою очередь, подкрепляют приверженность этим ценностям, создавая цикл позитивного подкрепления.

Переход к следующей фазе (стаж 5-15 лет) знаменует собой период консолидации профессионального опыта и, согласно логике стадиальных моделей, должен был бы приводить к стабилизации и росту всех показателей. Однако эмпирические данные, полученные как в исследовании Т.Ю. Лотаревой [5], так и в настоящей работе, свидетельствуют об обратном: именно эта когорта демонстрирует наиболее неблагополучную картину психических состояний, что требует выхода за рамки линейных объяснений. Мы полагаем, что суть кризиса середины карьеры заключается в кардинальной трансформации самой природы взаимосвязи между ценностями и состояниями, которая из поддерживающей превращается в конфликтную и истощающую. К этому времени педагог, успешно преодолевший формальный барьер адаптации, сталкивается с качественно новыми вызовами: возрастает уровень ответственности и профессиональной самостоятельности, множатся административные и отчетные нагрузки, первоначальный идеализм сталкивается с рутиной и институциональными ограничениями. В результате система профессиональных ценностей, оставаясь в целом высокой, подвергается внутреннему напряжению: ценности самоактуализации (креативность, рост) начинают конфликтовать с ценностями внешнего признания и стабильности, актуальность которых резко возрастает в связи с жизненными обстоятельствами (строительство семьи, материальные запросы). Психическое состояние становится заложником этого внутреннего ценностного конфликта, а также нарастающего объема эмоциональной работы, что ведет к его системному ухудшению. В этих условиях классическое наставничество, фокусирующееся на оперативных методических вопросах, становится недостаточным, требуя замены или дополнения андрагогическим сопровождением, направленным на поддержку смысловой сферы и развитие навыков саморегуляции [2]. В середине карьеры возникает ситуация «гиперсвязи», когда все

компоненты психического состояния оказываются жестко и негативно завязаны на всю сложную и противоречивую систему профессиональных требований и ценностей, что и приводит к обвалу показателей жизнеспособности и благополучия, образуя порочный круг истощения. В группе начинающих педагогов выявлены сильные положительные корреляции между благополучным психическим состоянием и внутренними ценностями (креативность, рост, интересная работа; r=0.72-0.78), что отражает классическую модель, в которой смысл деятельности напрямую питает психологическое благополучие. В критической средней группе (5-15 лет) формируется плотная, всеобщая корреляционная сеть, где все компоненты состояния значимо связаны практически со всеми ценностями (средний r=0.56). Это указывает на состояние мотивационно-регуляторного хаоса или гиперконтроля, когда психическое состояние становится заложником всей сложной и часто противоречивой системы профессиональных требований и ожиданий, что и приводит к его закономерному ухудшению.

Наиболее показательной является картина корреляций в группе педагогов со стажем более 15 лет. Здесь исчезает универсальная взаимосвязь, сохраняясь лишь в виде селективных, но очень сильных связей: между общим психическим состоянием и «Интересной работой» (r=0.79), между эмоциональными переживаниями и «Признанием» (r=0.75), между физиологическими реакциями и «Условиями работы» (r=0.71). Данный паттерн интерпретируется как результат действия механизмов когнитивной и эмоциональной экономии. Накопленный профессиональный опыт, с одной стороны, и хронический стресс, с другой, приводят к бессознательной или осознанной «оптимизации» психологических затрат. Происходит своеобразная ценностная фильтрация: для поддержания относительного психического равновесия опытный педагог начинает неосознанно опираться лишь на несколько ключевых, наиболее доступных или субъективно важных ценностных «якорей» (интерес, признание, комфортные условия), эмоционально и когнитивно дистанцируясь от остальных, особенно от требующих больших энергозатрат ценностей творчества и развития. Этот механизм «когнитивной и эмоциональной экономии», с одной стороны, позволяет стабилизировать психическое состояние, предотвращая тотальное выгорание, а с другой – ведет к обеднению мотивационной сферы, профессиональной ригидности и, в терминах И. Maidaniuk [9], к снижению нейропсихологических предпосылок креативности как интегрального проявления личности в деятельности. Это и есть тот самый защитный механизм, который объясняет парадокс: психическое состояние стабилизируется не благодаря, а вопреки общей девальвации профессиональных ценностей, через их избирательное использование и эмоциональную диссоциацию от тех аспектов работы, которые стали источником хронической фрустрации. Этот процесс может быть рассмотрен как форма профессиональной деформации, при которой деятельность сохраняется, но ее личностный смысл редуцируется.

Обсуждение полученных результатов в контексте существующих теоретических моделей позволяет интегрировать их в целостную картину профессионального онтогенеза педагога. Выявлена трехфазная модель («идеалистическая сепарация» – «интеграционный кризис» – «селективная стабилизация») перекликается с данными зарубежных исследований. Например, H. Dvir [10] в работе о нарративной педагогике для начинающих педагогов подчеркивает важность построения связной профессиональной истории для интеграции эмоционального опыта и теоретического знания, что соответствует нашей фазе начальной адаптации, где личностные смыслы и состояния тесно связаны. Однако наша модель вносит важное уточнение, показывая, что эта гармоничная связь в середине карьеры разрушается под давлением системных противоречий.

Обнаруженный кризис середины карьеры (5-15 лет) может быть рассмотрен как точка бифуркации, определяющая дальнейшую профессиональную траекторию. Согласно модели С.С. Котовой и др. [4], успешное преодоление кризисов и реориентация требуют высокого уровня психологической готовности и транспрофессиональных компетенций. В противном случае наиболее вероятным сценарием становится не развитие, а переход к стратегии «селективной стабилизации» с использованием защитных механизмов. Этот вывод имеет прямую связь с практикой психолого-педагогического сопровождения. Традиционные системы наставничества, как справедливо отмечает Л.А. Хачатрян [8], часто фокусируются на адаптации молодых специалистов. Наши же результаты свидетельствуют, что критически важным объектом сопровождения должны стать педагоги в середине карьеры, для которых необходимы не только методическая, но и глубинная психологическая помощь, направленная на реконструкцию профессиональных ценностей, разрешение мотивационных конфликтов и обучение навыкам управления психическими состояниями без включения деструктивных защит.

Выводы. Проведенное исследование позволило эмпирически подтвердить гипотезу о сложной, нелинейной и стажезависимой взаимосвязи между системой профессиональных ценностей и психическими состояниями педагогов. Основным теоретическим результатом является построение трехфазной модели динамики этой взаимосвязи, которая описывает переход от прямой корреляционной зависимости между внутренними ценностями и благополучием у новичков («идеалистическая адаптация»), через фазу тотального, деструктивного взаимовлияния всех ценностей и состояний в середине карьеры («интеграционный кризис»), к фазе «селективной стабилизации», экономичной регуляции на поздних этапах, опосредованной защитными механизмами эмоциональной диссоциации и когнитивной фильтрации. Практическая значимость работы заключается в следующих выводах: а) система психолого-педагогического сопровождения педагогических кадров требует радикальной дифференциации в зависимости от профессионального стажа; б) ключевой мишенью для превентивных мер должны стать педагоги со стажем 5-15 лет, находящиеся в зоне максимального психологического риска. Программы для них должны включать компоненты ценностной рефлексии, развития эмоционального интеллекта и навыков саморегуляции; в) работа с опытными педагогами (стаж >15 лет) должна быть направлена не на искусственную активизацию редуцированных ценностей, а на создание организационных условий, поддерживающих сохранение ключевых для них «якорных» ценностей (интерес, признание, условия), что является залогом поддержания их психического благополучия и профессиональной эффективности. Понимание нелинейной динамики взаимосвязи двух фундаментальных систем личности педагога открывает путь к проектированию превентивных и развивающих мер, адекватных вызовам каждого этапа длительного профессионального пути, что является залогом сохранения жизнеспособности и субъектности педагогического корпуса в условиях возрастающих требований и стрессоров современного образования. Перспективы дальнейших исследований видятся в лонгитюдном прослеживании индивидуальных траекторий, а также в более глубоком качественном анализе механизмов ценностной трансформации и защитных стратегий, используемых педагогами на разных этапах их профессионального пути.

Литература:

1. Долгова, В.И. Модель компетенций субъектов психолого-педагогического сопровождения профессионального самоопределения личности / В.И. Долгова, Е.А. Пудеева, В.А. Чвякин // Перспективы науки и образования. – 2024. – № 6(72). – С. 518-539. – DOI: 10.32744/pse.2024.6.32. – EDN GFTSYM

2. Ермолаева, М.Г. Андрагогическое сопровождение молодых педагогов на этапах адаптации и интеграции в профессию / М.Г. Ермолаева, Е.Н. Верстукова // Человек и образование. – 2024. – № 2(79). – С. 80-88. – DOI: 10.54884/1815-7041-2024-79-2-80-88. – EDN IZQGRZ

3. Климкович, М.В. Профессиональное становление личности в период оптации / М.В. Климкович // Психологический

Vademecum: социализация личности в условиях неопределенности: региональный аспект: сборник научных статей. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2021. – С. 177-180. – EDN EZCKIN

4. Котова, С.С. Социально-профессиональная реориентация субъектов деятельности: психологическая готовность к профессионализации / С.С. Котова, И.И. Хасанова, Е.С. Холопова // Образование и наука. – 2025. – Т. 27. – № 6. – С. 98-125. – DOI: 10.17853/1994-5639-2025-6-98-125. – EDN ZKZITL

5. Лотарева, Т.Ю. Влияние стажа работы на жизнеспособность профессионалов социальной сферы / Т.Ю. Лотарева // Социальная психология и общество. – 2016. – Т. 7. – № 4. – С. 99-116. – DOI: 10.17759/sps.2016070407

6. Одинцова, М.А. Профессионально важные качества психологов в современных зарубежных исследованиях / М.А. Одинцова, М.Н. Расходчикова, Е.И. Кузьмина // Современная зарубежная психология. – 2024. – Т. 13. – № 4. – С. 151-162. – DOI: 10.17759/jmfp.2024130414. – EDN PCNBJM

7. Рыспаева, Ч.К. Мотивация – залог успешной профессиональной деятельности молодого педагога / Ч.К. Рыспаева, А.Д. Джумгалбекова // Наука и инновационные технологии. – 2024. – № 1(30). – С. 239-243. – DOI: 10.33942/sit1189. – EDN QBZSLP

8. Хачатрян, Л.А. Теоретико-эмпирические основы организации наставничества в педагогическом коллективе / Л.А. Хачатрян // Педагогические исследования. – 2025. – № 1. – С. 157-182. – EDN LYMEMS

9. Characteristics of Creativity as a Neuropsychological Manifestation of Personality in the Professional Activity of a Teacher / I. Maidaniuk, O. Donchenko, R. Gurevych [et al.] // Broad Research in Artificial Intelligence and Neuroscience. – 2025. – Vol. 16. – № 1. – 261 p. – DOI: 10.70594/brain/16.1/19. – EDN BEQOKW

10. Dvir, N. Using Narrative Pedagogy for Novice Teachers' Professional Development / N. Dvir // Professional Development in Education. – 2024. – Vol. 50. – № 4. – P. 625-637. – DOI: 10.1080/19415257.2021.1895285. – EDN CAYOQU

УДК 159.9

преподаватель кафедры психологии
личности и общей психологии Дахно Виктория Михайловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Кубанский государственный университет» (г. Краснодар)

СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МАТЕРЕЙ И БАБУШЕК ОБ ОБРАЗЕ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. Статья посвящена актуальной проблеме по изучению особенностей восприятия образа ребёнка мамой и бабушкой. Автором обоснованы методологические подходы к анализу обозначенного вопроса. В работе осуществлён теоретический анализ феномена «образ ребёнка», психолого-педагогические и культурно-исторические аспекты образа ребёнка в современных исследованиях. Анализ результатов показал, что у мам и бабушек есть совпадения в представлениях об образе ребёнка. Были обнаружены и различия: бабушки более внимательны к эмоциональному состоянию внуков, они наблюдательнее и более уравновешены. Результат осуществлённого эмпирического исследования показал, что совпадающее представление бабушек об идеальном ребёнке и реальных его качествах приводит к положительной оценке познавательной и развивающей сферы деятельности дошкольника. На основе анализа теоретических и эмпирических исследований автор структурировал параметры сравнения в представлениях матерей и бабушек образа ребёнка. Представленные эмпирические результаты подтверждают предположение о влиянии современных факторов социализации на формирование образа детей родителями и прародителями.

Ключевые слова: образ ребенка, дошкольный возраст, социальные представления, восприятие, мать, бабушка, родители, прародители, факторы социализации, родительские ожидания, установки, ролевое поведение, эмоциональная поддержка, социокультурная среда.

Annotation. The article is devoted to the actual problem of studying the peculiarities of perception and formation of the image of a child by a mother and a grandmother. The author substantiates methodological approaches to the analysis of this question. The work provides a theoretical analysis of the phenomenon of the "image of a child", psychological, pedagogical and cultural-historical aspects of the image of a child in modern research. The analysis of the results showed that mothers and grandmothers have similarities in their ideas about the image of a child. Differences were also found: grandmothers are more attentive to the emotional state of their grandchildren, they are more observant and more balanced. The results of the conducted empirical study showed that the grandmother's perception of the ideal child and their actual qualities leads to a positive assessment of the preschooler's cognitive and developmental activities. Based on the analysis of theoretical and empirical studies, the author has structured the parameters of comparison in the perceptions of mothers and grandmothers of the child's image. The presented empirical results support the assumption that modern socialization factors influence the formation of children's images by parents and grandparents.

Key words: image of a child, preschool age, social representations, perception, mother, grandmother, parents, grandparental relationships, socialization factors, parental expectations, attitudes, role behavior, emotional support, and sociocultural environment.

Введение. Одним из актуальных обсуждаемых вопросов для современной психологии является проблема отражения человека в сознании других людей. Одним из аспектов теории отражения является взаимосвязь образа ребёнка в сознании окружающих с собственным «Я-образом» родителей и прародителей. Данная работа посвящена проблеме изучения содержания образов ребёнка дошкольного возраста в представлениях матери и бабушки. Известно, что образ как форма отражения действительности является содержанием психики самого субъекта. Известный учёный Б.Ф. Ломов подчёркивал важность изучения образов ребенка, как для общей психологии, так и теоретической базы психологических дисциплин. Автор В.Л. Ситников замечает, что исследования образа ребёнка представлены немногими учеными, особенно малочисленны методики, позволяющие выявить особенности содержания образов в сознании окружающих значимых для ребёнка лиц [9, С. 13]. Актуальность и практическое значение исследования образа дошкольников в представлениях родителей и прародителей (матери и бабушки) выражается в более точном определении стратегии взаимодействия ребёнка и взрослых в семье, их взаимопонимания. В диссертационном исследовании автор А.А. Петрова подчёркивает мысль об искажении образа ребёнка в представлениях матери по причине его идеализации [5]. Анализ литературы позволяет нам говорить о большом массиве исследований в психологии, раскрывающих качества родителей (мать и отец), влияющих на формирование образа своего ребёнка, описываются и экспериментально подтверждаются модели родительского поведения (Д. Боулби, В.И. Гарбузов, А.И. Захаров) [3; 6]. Исходя из изложенного, заметим некоторое противоречие между активным научным поиском исследований детско-родительских отношений и недостаточно обсуждаемой проблемой о влиянии

прародителей на формирование образа дошкольника, о влиянии родительских и прародительских представлений на гармонизацию детско-родительских отношений.

Предметом данного исследования является образ ребенка в сознании взрослых: матери и бабушки. Целью исследования является теоретическое обоснование и экспериментальная проверка представлений матери и бабушки о ребёнке дошкольного возраста.

Исследование различных подходов к изучению образа ребёнка дошкольного возраста в сознании мамы и бабушки могут быть использованы для построения приоритетной стратегии воспитания в семье.

Таким образом, выбранная тема исследования, обозначенные методологические основания позволяют перейти к краткой характеристике теоретического обоснования и описанию фрагмента исследования.

Изложение основного материала статьи. Обращаясь к исследованиям в области общей психологии, возрастной и педагогической психологии нами выявлено, что феномен «образ ребёнка» является социально сконструированным. В социальной психологии используется понятие «восприятие человека человеком», котороё участвует в процессе построения образов. Субъектом восприятия являются взрослые: матери и бабушки.

В диссертационном исследовании К.М. Орловой говорится, что этот конструкт зависит от того, кто его создаёт [4, С. 58]. Термин «образ ребёнка» был введён впервые в педагогике автором Р. Эмилия, затем появился в работах Л. Малагуцци. Одна из идей его концепции описывается о влиянии общества, его гражданско-политической направленности на формирование образа ребёнка. По мнению этого автора, каким общество представляет ребёнка, таким и строится процесс влияния на его развитие и становление [12]. Очевидным является предположение о том, что каждое поколение использует опыт предыдущего, а представление о детской личности, его образ зависит от личностных качеств, убеждений и ценностей другого человека.

Ученые Ю.Е. Алёшина, Э. Берн, С.В. Ковалёв и др. считают, что семьёй заложена в подсознании ребёнка программа «наследия предков». Она влияет на формирование ценностей, установок, убеждений. Э.Г. Эйдемиллер уточняет, что на уровне импритинга, подражания и индентификации происходит усвоение социальных норм поведения, отождествление с родными [11]. Е.О. Смирнова в своих работах подчеркивает, что в современном обществе ребёнок занимает значимое место среди взрослых, что активизирует исследования учёных по изучению детского образа [8]. Е.Ю. Удалых рассматривает в диссертационной работе образ ребёнка в контексте образа детства, в русской культуре и философии [10]. Психолого-педагогические и культурно-исторические аспекты образа ребёнка раскрыты в кросс-культурном исследовании К.М. Орловой [4, С. 58]. Интересным для нас стало исследование Е.Ю. Протасовой о современном образе ребёнка дошкольного возраста, в котором автор учитывает современные факторы трансформации общества и социализации детей в нём [6, С. 130]. Привлекает внимание работа Т.Л. Кузьмишиной, посвящённая детско-родительским отношениям. В ней исследуется образ ребёнка дошкольника в контексте родительских требований и отношений к запретам [3]. Следует отметить глубокий пласт исследований по изучению образа ребёнка в художественной литературе, кинематографе, в различных видах искусства (М. Эпштейн, Е. Юкина, Т.В. Рудишина и др.). Различия в представлениях об образе ребёнка исходят от особенностей культурно-исторической эпохи, от этнического менталитета и самой природы человека в меняющемся мире.

Изучая психологические исследования образа ребёнка российских и зарубежных учёных, выявлена тенденция к изучению родительских ожиданий и установок. Отечественный автор В.Л. Ситников представляет образ ребёнка как сочетание различных представлений о нем (житейских и научных), а также комплекс социальных установок. Автор делит образы на эталонные и образы отражения (конкретные) [9].

Различные аспекты образа ребёнка, по мнению Е.Ю. Протасовой, зависят от многих факторов. З.И. Рябикина, исходя из концепции события, считает, что в различных событийных ситуациях одним человеком отражаются разные аспекты его характера и поведения. Это подтверждает мысль о разности в восприятии ребёнка взрослыми в зависимости от ситуации [7].

Наше предположение экспериментального исследования заключается в следующем: представление матерей и бабушек об образе ребёнка дошкольного возраста имеют сходство и различие. Частная гипотеза: полагаем, что существует связь совпадения представлений об образах идеального и реального ребёнка дошкольного возраста с влиянием на положительную оценку его образа и родительство в целом.

Для подтверждения или опровержения гипотезы исследования нами была организована и проведена опытно-экспериментальная работа. В связи с этим, были использованы следующие методики. Диагностическая методика С.А. Будасси (модифицированной вариант) по определению качеств личности ребёнка с позиций «Я-Идеальное» и «Я-Реальное» методом ранжирования. Тест «Незаконченные предложения» (модифицированной вариант) определяет представление взрослых о своем ребёнке через систему отношений. Вопросы сгруппированы по таким категориям: общее отношение к ребёнку, к его познавательной деятельности, к себе как родителю, к родительству в целом, к будущему своего ребёнка [1].

Выборку исследования составили 47 диад «мать-бабушка», т.е. 94 испытуемых, имеющих ребенка/внука дошкольного возраста (33 мальчика и 14 девочек). Средний возраст матерей – 36,72 года, средний возраст бабушек – 62,06 года, средний возраст мальчиков – 5,27 года, средний возраст девочек – 5,50 года.

Диагностическое исследование началось с использованием методики С.А. Будасси (модифицированный вариант) с целью определения представлений матерей разных поколений об идеальных и реальных образах детей-дошкольников. Корреляционный анализ проводился при помощи коэффициента корреляции Спирмена, подсчеты осуществлялись в программе Statistica. Также осуществился контент-анализ для учета наиболее распространенных детских качеств образа «идеального» и образа «реального» ребёнка в восприятии матерей и бабушек. Результаты диагностической процедуры отражены в Табл. 1.

Таблица 1

Особенности представлений матерей разных поколений об идеальных и реальных образах детей-дошкольников

	Мать	**Бабушка**
Все дети	0,28	0,38
Сыновья	0,28	0,40
Дочери	0,27	0,33

Полученные результаты дают основание говорить о некотором сходстве в представлениях образа дошкольника матерью и бабушкой. Кардинальных различий не выявлено. Заметим, что бабушки более реально и близко соотносят представление об идеальном и реальном ребёнке в своём сознании, в отличие от матерей (0,38 все дети и 0,40 внуки у

бабушек). У матерей же обнаружилась слабая связь между представлениями о качествах своего «идеального», «желаемого» ребенка и о его реальных качествах.

Используя метод контент-анализа, нами был составлен рейтинг наиболее предпочтительных качеств, выбираемых матерями и бабушками. Так, среди идеальных качеств матери представляют ребёнка, соответствующего запросам социальной среды, дошкольного образования: с интересом к познавательной сфере и потом к учёбе, честного (не лгущего), конечно, послушного. Таким образом, матери хотят видеть в ребёнке по рейтингу значимости: 1 – проявление интереса к познанию окружающего, 2 место – хотят видеть честного, 3 – послушного.4 – дружелюбного, 5 – жизнерадостного. В таких качествах матери представляют образ идеального, желаемого в своём ребёнке. В своём реальном дошкольнике они воспринимают на 1 месте его активность, 2 – наивность, 3 место – жизнерадостность, 4 – послушность, подчиняемость правилам, 5 место – интересующийся. Мы наблюдаем явное расхождение между желаемым и реальным образом своего дошкольника в оценке матерей. Анализируя оценки в восприятии бабушек образа внуков в качестве идеального, по рейтингу на первых позициях послушание, внимательность и проявление доброты. Затем активность и жизнерадостность. В представления бабушек о реальных качествах внуков в первой позиции: озорной, затем активный, послушный, добрый и на последнем месте – внимательный.

Следовательно, мы наблюдаем различия в представлениях матерей разных поколений об образе ребёнка дошкольного возраста.

Таблица 2

Особенности в восприятии ребёнка «идеального» и «реального» матерью и бабушкой

Топ-5 качеств матери «идеального» образа ребенка	Топ-5 качеств матери «реального» образа ребенка	Топ-5 качеств бабушки «идеального» образа ребенка	Топ-5 качеств бабушки «реального» образа ребенка
Интересующийся	Активный	Послушный	Озорной
Честный	Наивный	Внимательный	Активный
Послушный	Жизнерадостный	Добрый	Послушный
Дружелюбный	Послушный	Активный	Добрый
Жизнерадостный	Интересующийся	Жизнерадостный	Внимательный

Таким образом, подтверждается наше предположение о некотором несовпадении образов ребёнка в идеальном и реальном контексте у бабушки и матери в зависимости от факторов социокультурной среды, в которой воспитывались матери двух поколений, что совпадает с мнением и результатом исследований учёных В.Л. Ситникова, А.А. Петровой [9; 5].

Согласно реализации поставленных в экспериментальном исследовании задач по изучению представлений взрослых об образе ребёнка применение методики «Незаконченные предложения» (модифицированный вариант) позволил нам выявить особенности направленности, установок матерей разных возрастов и системы их отношений к тому или иному аспекту жизни ребёнка. Полученные результаты отражены в Табл. 3.

Таблица 3

Особенности отношения, направленности и обобщенных установок матерей разных возрастов к различным аспектам жизни ребенка-дошкольника

Все дети	Мать	Бабушка
Отношение к познавательной деятельности ребенка	2,60	3,62
Отношение к личности ребенка	3,30	4,26
Отношение к самому себе как к родителю	4,85	5,60
Отношение к родительству в целом	1,32	2,34
Отношение к будущему своего ребенка	5,38	5,34
Сыновья		
Отношение к познавательной деятельности ребенка	2,33	3,24
Отношение к личности ребенка	3,79	4,12
Отношение к самому себе как к родителю	4,85	5,64
Отношение к родительству в целом	1,97	2,52
Отношение к будущему своего ребенка	5,42	5,42
Дочери		
Отношение к познавательной деятельности ребенка	3,21	4,50
Отношение к личности ребенка	2,14	4,57
Отношение к самому себе как к родителю	4,86	5,50
Отношение к родительству в целом	-0,21	1,93
Отношение к будущему своего ребенка	5,29	5,14

На основании полученных результатов проведен корреляционный анализ. Он позволил определить связи представлений родителей об образе детей в семьях. Так, например, обнаруживается положительная корреляционная связь (0,62; $p<0,05$) между проявлением адекватной оценки образа ребёнка и отношением к его познавательной деятельности у бабушек. Это позволяет говорить о том, что совпадающее представление бабушек о представляемом идеальном ребёнке и реальных его качествах приводит к положительной оценке познавательной и развивающей сферы деятельности своего внука. Также объективное представление об образе ребёнка у бабушек приводит к положительной оценке своего внука как личности: уважительном и понимающем его особенности (0,67; $p<0,05$). Правильное и реалистичное представление об образе ребёнка у прародителей характеризует и положительную оценку ими родительства в целом (0,77; $p<0,05$). Это проявляется в позитивном эмоциональном настрое и удовлетворённостью семейными отношениями.

Интересный результат показала отрицательная корреляционная связь (-0,75; $p<0,05$), позволяющая сделать вывод о том, что чем старше мать, тем хуже её оценка отношения к будущему ребёнка.

Таким образом, на основании анализа научно-эмпирических исследований по изучению проблемы особенностей

восприятия и образа ребёнка в зарубежных и отечественных работах, о характере детско-родительских отношений и участии в воспитании прародителей нами составлена таблица по определению критериев сравнения позиций матери и бабушки в формировании образа ребёнка дошкольного возраста. Для выявления особенностей представлений мамой и бабушкой образа ребёнка в результате проведённого сравнительного анализа нами выбраны критерии сравнения.

Таблица 4

Критерии сравнения в восприятии матерью и бабушкой ребёнка дошкольного возраста

Критерии сравнения	Мать	Бабушка
Возраст	Середина жизни, карьерные притязания	Возраст зрелости, опыта, пенсионный
Культурно-историческая среда формирования личности	Время перехода в новый xxii век, трансформация общественного сознания	Время стабильного и понятного общественного порядка
Отношение к родительству	Как обязанность	Как ответственность
Эмоциональная культура	Чаще несдержанны и невнимательны к происхождению чувств ребёнка	Более внимательны к эмоциональному состоянию ребёнка, они наблюдательнее и более уравновешены
Обязанности	Регулярные	По запросу
Досуг	Фрагментами, по возможности	С удовольствие, совместные игры

Ссылаясь на диссертационное исследование К.М. Орловой, считаем, что критерии сравнения особенностей восприятия ребёнка могут иметь различия в отношениях матерей разных поколений к различным сферам жизнедеятельности, в вопросах развития и становления личности детей. Например, к образованию и досугу, выполнению ролей и обязанностей по уходу за ребёнком, отношение к своей семье и родительству, эмоциональная культура и эмпатия, здоровье и внешний вид. Одним из основных факторов, объясняющих различие в восприятии ребёнка, представлениях его образа, является культурно-историческая среда, доминирующая в воспитании ценностей человека. Социокультурная среда для современной матери дошкольника и его бабушки разнятся по времени, возрасту обеих. Восприятие ребёнка и формирование образа является проекцией того мира, в котором живут субъекты. Понимание этих особенностей позволяет выстраивать конструктивные отношения в семье, позитивно влиять на развитие ребёнка и становление его как личности.

Выводы.

1. Выявлено, что восприятие и на его основе формирование образа ребёнка представлено большим массивом исследований как отечественных, так и зарубежных учёных.
2. Формирование образа обусловлено историческими, социально-общественными условиями воспитания и образования человека.
3. Различия в представлениях об образе ребёнка исходят от особенностей культурно-исторической эпохи, от этнического менталитета и самой природы человека в меняющемся мире.
4. Образы ребёнка дошкольного возраста очень индивидуальны и ситуативны. Структура образа ребёнка очень сложна и складывается из стереотипов, установок, проекций, усвоенных взрослыми.
5. На основе результатов экспериментального исследования установлено, что правильное и реалистичное представление об образе ребёнка у прародителей характеризует положительную оценку родительства в целом (0,77; $p<0,05$), что проявляется в позитивном эмоциональном настрое и удовлетворённостью семейными отношениями.
6. Представления об образе ребёнка у матери носят несколько идеализированный характер, образ эталонного ребёнка не совпадает с его реальным образом, поведением.
7. Подтвердилось наше предположение о некотором несовпадении образов ребёнка в идеальном и реальном контексте у бабушки и матери в зависимости от факторов социокультурной среды, в которой воспитывались матери двух поколений, что совпадает с мнением и результатом исследований учёных В.Л. Ситникова, А.А. Петровой [9; 5].

Литература:

1. Дахно, В.М. Формирование словаря личностных качеств ребёнка дошкольного возраста / В.М. Дахно // Личность и её бытие в реалиях современности: материалы Международной научно-практической конференции, 4-6 октября 2024 года. – Краснодар: КубГУ, 2024. – С. 440-444
2. Захарова, Е.И. Родительство как возрастно-психологический феномен: дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.13 / Е.И. Захарова. – Москва, 2017. – 367 с.
3. Кузьмишина, Т.Л. Особенности отношения детей старшего дошкольного возраста к родительским требованиям и запретам: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / Т.Л. Кузьмишина. – Москва, 2006. – 25 с.
4. Орлова, К.М. Цели воспитания и образ ребенка у современных родителей: кросс-культурное исследование: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / К.М. Орлова. – Москва: МГППУ, 2015. – 26 с.
5. Петрова, А.А. Материнские представления об индивидуально-психологических особенностях ребенка как фактор детско-родительского эмоционального взаимодействия: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / А.А. Петрова. – Москва, 2008. – 27 с.
6. Протасова, Е.Ю. Образ современного ребенка в психолого-педагогических подходах к образованию и воспитанию дошкольников / Е.Ю. Протасова // Современная зарубежная психология. – 2022. – Т. 11. – № 2. – С. 20-30
7. Рябикина, З.И. Психология личности: субъектно-бытийный подход: монография / под ред. З.И. Рябикиной [и др.]. – Краснодар: КубГУ, 2023. – 429 с.
8. Смирнова, Е.О. Опыт исследования структуры и динамики родительского отношения / Е.О. Смирнова, М.В. Быкова // Вопросы психологии. – 2008. – № 3. – С. 3-14
9. Ситников, В.Л. Психология образа ребенка: в сознании субъектов педагогического процесса: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / В.Л. Ситников. – Санкт-Петербург: Санкт-Петербургский государственный университет, 2001. – 40 с.
10. Удалых, Е.Ю. Образы детства в русской культуре и философии: автореф. дис. ... канд. филос. наук: 09.00.13 / Е.Ю. Удалых. – Белгород, 2012. – 25 с.
11. Эйдемиллер, Э.Г. Психология и психотерапия семьи / Э.Г. Эйдемиллер, В.В. Юстицкис. – Москва: Питер, 2008. – 668 с. – ISBN 978-5-91180-838-9
12. Malaguzzi, L. Your Image of the Child: Where Teaching Begins / L. Malaguzzi // Exchange. – 1994. – № 3. – P. 52-56

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Дворцова Елена Валерьевна
Кузбасский гуманитарно-педагогический институт федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Кемеровский государственный университет» (г. Новокузнецк);
психолог Филиппова Валентина Пранасовна
Государственное профессиональное образовательное учреждение «Кузнецкого металлургического техникума» имени И.П. Бардина» (г. Новокузнецк)

ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК С МНЕМИЧЕСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА

Аннотация. Статья отражает результаты научного исследования сравнительного анализа взаимосвязи мотивационных характеристик (мотивация достижения успеха, профессиональная направленность) и мнемических способностей (долговременная и кратковременная память) у студентов техникума. Обозначена актуальность проблемы, заключающаяся в неполноценном учете педагогическим составом связи мнемических способностей с мотивационными характеристиками студентов. Приводятся итоги теоретического анализа рассматриваемой проблематики. Мотивация – направленность личности на достижение успеха в какой-либо деятельности, а мотивационные характеристики представлены внешними (достижение успеха или избегание неудачи) и внутренними (степень удовлетворенности и заинтересованности) мотивами субъекта. Мнемические способности – умение индивида запечатлеть, сохранять и воспроизводить накопленную информацию. Выборочную совокупность составили 35 студентов ГПОУ «Кузнецкого металлургического техникума» имени И.П. Бардина г. Новокузнецка. Для достижения цели исследования мы применяли такие методы, как теоретический анализ научных источников, профессиографический анализ деятельности, психодиагностическое исследование, математико-статистическая обработка данных (коэффициент корреляции К. Пирсона). Для получения эмпирического материала мы использовали следующие психодиагностические методики: «10 слов», А.Р. Лурия; «Память на числа», Э.Р. Ахмеджанов; «Опросник мотивации к достижению цели», Т. Элерс, адаптация М.А. Котик; «Тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности студентов», Т.Д. Дубовицкая. В результате эмпирической части работы была полностью подтверждена гипотеза: чем выше мотивация достижения успеха и профессиональная направленность, тем выше мнемические способности у студентов техникума. Практическая значимость результатов исследования позволяет выявить мотивационные и мнемические факторы, учет которых во время учебно-профессиональной деятельности способствует повышению эффективности освоения студентами профессиональных компетенций. А также определены дальнейшие перспективы изучения рассматриваемой проблематики.

Ключевые слова: мотивация, мотивационные характеристики, мнемические способности, память, студенты техникума, корреляция.

Annotation. The article presents the results of a comparative study examining the relationship between motivational characteristics (motivation to succeed, professional focus) and mnemonic abilities (long-term and short-term memory) in technical college students. The article highlights the relevance of the problem, which lies in the insufficient consideration by teaching staff of the relationship between mnemonic abilities and students' motivational characteristics. The article also presents the results of a theoretical analysis of the problem under consideration. Motivation is an individual's focus on achieving success in any activity, while motivational characteristics are represented by external (achieving success or avoiding failure) and internal (degree of satisfaction and interest) motives of the subject. Mnemonic abilities are an individual's ability to imprint, store, and reproduce accumulated information. The sample consisted of 35 students of the State Professional Educational Institution «Kuznetsk Metallurgical Technical School» named after I.P. Bardin, Novokuznetsk. To achieve the objectives of the study, we used such methods as theoretical analysis of scientific sources, professionographic analysis of activity, psychodiagnostic research, mathematical and statistical data processing (K. Pearson correlation coefficient). To obtain empirical material, we used the following psychodiagnostic techniques: «10 Words» by A.R. Luria; «Memory for Numbers» by E.R. Akhmedzhanov; «Questionnaire of Motivation to Achieve a Goal» by T. Ehlers, adapted by M.A. Kotik; «Test-questionnaire for determining the level of professional orientation of students» by T.D. Dubovitskaya. As a result of the empirical part of the work, the hypothesis was fully confirmed: the higher the motivation to achieve success and professional orientation, the higher the mnemonic abilities of technical school students. The practical significance of the research results allows us to identify motivational and mnemonic factors, taking into account which during educational and professional activity contributes to the increase in the effectiveness of students' acquisition of professional competencies. Further prospects for studying the problem under consideration were also identified.

Key words: motivation, motivational characteristics, mnemonic abilities, memory, technical school students, correlation.

Введение. Исследовательский интерес к вопросам учебно-профессиональной деятельности студентов в научной среде на современном этапе развития общества остается высоким. Учёные изучают условия образовательной среды и факторы, влияющие на успешность освоения студентами профессиональных компетенций. В настоящее время особое внимание уделяется исследованию особенностей студенческой молодёжи, которые определяют не только выбор профессии, но и последующую направленность профессионального развития и самореализации.

Современная система профессионального образования ориентирована в первую очередь на приобретение практических умений и знаний, но вместе с этим вопросы формирования здоровой личности, способной успешно функционировать в меняющемся мире, отодвигаются на задний план. В результате студенты средних профессиональных образовательных учреждений сталкиваются с психологическими проблемами при трудоустройстве, проявляют недостаточную активность и инициативность в профессиональном росте, а также испытывают затруднения в самореализации.

В настоящее время остаётся недостаточно раскрыт вопрос о том, как взаимосвязаны особенности мотивационной сферы с когнитивными процессами, играющими важную роль на всех этапах профессионального становления. Учёт этих особенностей имеет большое значение для организации образовательного процесса.

Изложение основного материала статьи. Среди требований личностным качествам студентов на этапе освоения профессиональных компетенций особое место занимают мотивационные характеристики, обеспечивающие побуждение к получению знаний и освоению компетенций, поддерживающие активность студентов и необходимые для успешной самореализации в дальнейшем профессиональном труде; а также мнемические способности, предполагающие большой развитую долговременную, зрительную и слуховую память, необходимые для запоминания и воспроизведения важной для профессионального труда информации, осуществления практических навыков.

Исследование мотивации как психологического феномена началось в конце XIX века. Одним из первопроходцев в этой сфере был У. Джеймс, который утверждал, что мотивация представляет собой выбор, который люди делают, опираясь на

свои знания о себе и систему Я-концепции, которая служит стимулом для активности и действий. В работах У. Джеймса мотивация характеризуется специфическими аспектами, отражающими всю совокупность представлений человека о себе и его особенности самосознания [6]. Э. Фромм определяет мотивацию как процесс, посредством которого человек стремится удовлетворить свои потребности. В своих работах он выделяет разнообразные характеристики мотивации, которые связаны с различными видами потребностей: взаимодействием с окружающими, творческой деятельностью, социальной принадлежностью, самоидентификацией и другими [13].

Теория мотивации, предложенная Т. Элерсом, представляет собой одну из ключевых концепций в области изучения мотивации. В рамках этой теории мотивация рассматривается как движущая сила, которая побуждает человека к действиям, направленным на достижение целей или, наоборот, на избежание негативных последствий своей активности. Согласно Т. Элерсу, основными мотивационными характеристиками являются уровень активности и направленность личности, стремление к успеху, готовность к риску и использованию различных средств для достижения целей, а также способность извлекать и анализировать полученный опыт [5].

Советский психолог А.Н. Леонтьев, создатель теории деятельности, рассматривал мотивацию как внутреннее состояние, которое побуждает человека к активности, направляет её и придаёт смысл различным видам деятельности. Он различал смыслообразующие мотивы и мотивы-стимулы. Смыслообразующие мотивы играют ключевую роль, придавая деятельности особый смысл, а мотивы-стимулы, воплощаясь в конкретных объектах или действиях, могут влиять на поведение человека, являясь важными характеристиками этого феномена [9].

С.Л. Рубинштейн считал, что мотивация – это комплекс внешних и внутренних факторов, которые определяют поведение человека. К внешним факторам он относил конкуренцию, специфику работы и влияние общества. Внутренние факторы, по его мнению, включают интерес, эмоциональное подкрепление и наличие цели [10]. А.К. Маркова в своих исследованиях выделяла мотивацию как ключевой элемент деятельности, который служит её основой. Она также указывала на следующие особенности мотивации: характер работы, её структурированность, наличие смысла и значимости целей, а также специфические эмоции, которые сопровождают деятельность [10]. Во взгляде Е.П. Ильина мотивация определяется как ряд факторов, участвующих в процессе побуждения деятельности человека. Выделенные автором факторы являются сущностными характеристиками рассматриваемого феномена и включают в себя нравственный контроль, интересы и предпочтения человека, имеющиеся актуальные возможности, воздействие и особенности внешней ситуации [7]. Психологом Т.Д. Дубовицкой мотивация рассматривается как направленность личности на достижение успеха в какой-либо деятельности. Данная направленность включает в себя интересы, потребности, склонности, стремления, определяет специфику выборов деятельности и степень удовлетворенности в ней. Ведущими мотивационными характеристиками, как уточняет исследователь, выступают внутренние и внешние мотивы. К первым, согласно мнению автора, относятся интересы, степень удовлетворенности от выполняемого труда, комфортное ощущение, согласованность мнений. Внешними мотивационными характеристиками выступает стимулирование активности субъекта посредством вознаграждения, признания, или избеганием неудач, санкций и наказаний [2; 3].

Мнемические способности подразумевают основу такого психического процесса, как память. Дж. Миллер, известный американский психолог, существенно продвинул исследования когнитивных процессов, таких как память и мнемические способности. В своих работах он рассматривает, как каждый человек уникально кодирует и декодирует информацию о мире, что влияет на его познавательную деятельность и способность решать разнообразные практические задачи [14]. Л. Постман утверждает, что мнемические способности – это умственные навыки, позволяющие человеку выполнять специфические внутренние реакции, такие как хранение знаний и точное определение характеристик раздражителей, а также оперативная категоризация информации [11].

Одним из первых исследователей, заложивших фундамент изучения памяти и мнемических способностей, был Л.С. Выготский. Он рассматривал память как результат сложной психической деятельности, имеющей социальное происхождение [12]. Термин «мнемические способности» ввел в научный оборот А.А. Смирнов, который определял их как индивидуальные особенности точности, скорости и прочности запоминания информации. Память и мнемические способности изучаются как общие и специальные, являясь частью интеллектуальных способностей и определяя успешность деятельности [1].

Труды А.Р. Лурии играют ключевую роль в понимании мнемических способностей. Ученый определял память как процесс записи, сохранения и воспроизведения следов жизненного опыта человека. Таким образом, мнемические способности представляют собой способность индивида фиксировать, сохранять и воспроизводить накопленные знания. По мнению ученого, эти способности являются основой для формирования знаний и умений в различных сферах деятельности и для использования накопленного опыта [4]. Э.Р. Ахмеджанов отмечает, что память является важным элементом психической активности человека, который формирует готовность к различным видам деятельности и влияет на успешность в освоении и выполнении трудовых задач. Мнемические способности тесно связаны с другими когнитивными процессами, так как они включают в себя сохранение и накопление информации, а также особенности её воспроизведения, такие как скорость, объём и точность [8].

Выборочную совокупность составили 35 студентов ГПОУ «Кузнецкого металлургического техникума» имени И.П. Бардина, г. Новокузнецк. Для достижения цели исследования мы применяли такие методы, как теоретический анализ научных источников, профессиографический анализ деятельности, психодиагностическое исследование, математико-статистическая обработка данных (коэффициент корреляции К. Пирсона). Для получения эмпирического материала мы использовали следующие психодиагностические методики: «10 слов», А.Р. Лурия; «Память на числа», Э.Р. Ахмеджанов; «Опросник мотивации к достижению цели», Т. Элерс, адаптация М.А. Котик; «Тест-опросник для определения уровня профессиональной направленности студентов», Т.Д. Дубовицкая.

В начале эмпирической части исследования нами были изучены мотивационные характеристики и мнемические способности студентов техникума. В результате изучения мотивационных характеристик студентов техникума установлено, что преобладающее количество исследуемых характеризуются высокой мотивацией к достижению цели по методике Т. Элерса (80%; среднее 18,51 ± 2,67) и имеют среднюю профессиональную направленность по методике Т.Д. Дубовицкой (69%; среднее 10,94 ± 3,24). Этот результат показывает, что студенты техникума проявляют высокую активность и стремятся к значимым достижениям. Однако их профессиональная направленность остается умеренной, что отражает среднюю мотивацию к овладению профессией и самореализации в выбранной трудовой сфере. Их активность на занятиях характеризуется умеренной устойчивостью, что проявляется в виде задавания вопросов, участии в обсуждениях, но вместе с этим с проявлением скромности, избегания вовлеченности в активную практическую работу.

Выявлено преобладание респондентов со средней долговременной памятью по методике А.Р. Лурии (71%; среднее 2,83 ± 0,51), и выраженной кратковременной памятью (51%; среднее 8,51 ± 1,15). Для большей части исследуемых студентов характерно в достаточной степени усваивать информацию через слуховой канал и воспроизводить его по необходимости, однако при этом у них могут отмечаться трудности, детерминированные сниженным интересом к

материалу, сомнениями в его необходимости. Большинство респондентов демонстрируют способность к быстрому восприятию, обработке и воспроизведению визуальной информации в течение ограниченного временного интервала. Такие студенты во время учебно-профессиональной деятельности демонстрируют высокую эффективность в работе с таблицами, схемами, диаграммами и другими видами визуальной информации, а также способны быстро переключаться между различными визуальными стимулами, выявлять и устанавливать связи между ними. Респонденты быстро находят необходимую информацию в различных учебных источниках, ориентируясь на визуальные элементы. Они демонстрируют высокую компетентность в решении задач, требующих визуального анализа.

Последним этапом эмпирической части работы стало проведение корреляционного анализа взаимосвязи мотивационных характеристик с мнемическими способностями у студентов техникума, осуществленного с применением коэффициента корреляции К. Пирсона.

Была выявлена прямая взаимосвязь между мотивацией к достижению цели по методике Т. Элерса, долговременной памятью по методике А.Р. Лурии (rэмп = 0,77; $p \leq 0,01$) и кратковременной памятью по методике Э.Р. Ахмеджанова (rэмп = 0,46; $p \leq 0,01$).

Обнаружена прямая взаимосвязь между профессиональной направленностью по методике Т.Д. Дубовицкой, представляющей собой мотивационную характеристику, и долговременной памятью по методике А.Р. Лурии (rэмп = 0,45; $p \leq 0,01$). А также определена косвенная взаимосвязь профессиональной направленности по методике Т.Д. Дубовицкой с кратковременной памятью кратковременной памятью по методике Э.Р. Ахмеджанова (rэмп = 0,45; $p \leq 0,01$) через мотивацию к достижению цели по методике Т. Элерса (rэмп = 0,67; $p \leq 0,01$). Чем выше мотивация к достижению цели и профессиональная направленность студентов техникума, тем выше их мнемические способности, а именно долговременная и кратковременная память.

Высокий уровень мотивации у студентов техникумов побуждает их внимательнее относиться к лекциям и объяснениям преподавателей, что улучшает запоминание учебного материала, независимо от того, представлен он в устной или визуальной форме. Мотивированные студенты чаще повторяют пройденный материал, что способствует его лучшему усвоению и применению на практике для закрепления необходимых навыков и знаний. Стремление к успеху также придаёт учебной деятельности инструментальный характер, рассматривая её как средство достижения более значимых жизненных целей. Это стимулирует студентов быть более активными и вовлечёнными в образовательный процесс, а также помогает им преодолевать трудности, возникающие при освоении профессиональных компетенций, с целью достижения благополучия в будущем.

Полученные данные отражают полное подтверждение гипотезы о том, что между мотивационными характеристиками и мнемическими способностями студентов техникума имеется значимая взаимосвязь, а именно чем выше мотивация достижения успеха и профессиональная направленность, тем выше мнемические способности у студентов техникума.

Выводы. Проведен корреляционный анализ взаимосвязи мотивационных характеристик с мнемическими способностями у студентов техникума. Чем выше мотивация к достижению цели и профессиональная направленность студентов техникума, тем выше их мнемические способности, а именно долговременная и кратковременная память. Все обнаруженные взаимосвязи значимы на уровне $p \leq 0,01$. Полученные данные отражают полное подтверждение гипотезы о том, что между мотивационными характеристиками и мнемическими способностями студентов техникума имеется значимая взаимосвязь, а именно чем выше мотивация достижения успеха и профессиональная направленность, тем выше мнемические способности у студентов техникума.

Практическая значимость результатов исследования позволяет выявить мотивационные и мнемические факторы, учет которых во время учебно-профессиональной деятельности способствует повышению эффективности освоения студентами профессиональных компетенций, и позволяет специалистам-психологам и исследователям в области профессионального образования разрабатывать более эффективные когнитивно-ориентированные методы обучения и коррекционно-развивающие программы, способствующие оптимизации запоминания и усвоения информации. А также полученные в ходе работы результаты легли в основу разработанных нами практических рекомендаций для психологов и студентов техникума, которые имеют своей направленностью развитие мотивационных характеристик и мнемических способностей.

Перспективными направлениями дальнейших исследований являются определение дополнительных мотивационных характеристик и факторов, которые имеют существенную роль в мнемических способностях у студентов техникумов, а также разработкой и внедрением психологических технологий в образовательный процесс учебно-профессиональной деятельности, предполагающих коррекционно-развивающее воздействие на мотивационные характеристики и мнемические способности у учащихся, и исследования их эффективности.

Литература:

1. Бывшева, М.В. Изучение мнемических способностей студентов в контексте учебно-профессиональной деятельности / М.В. Бывшева, А.А. Кобалян, Т.Г. Ханова // Вестник Мининского университета. – 2017. – № 1(18). – С. 19-28

2. Дубовицкая, Т.Д. Диагностика мотивации профессиональной деятельности / Т.Д. Дубовицкая // Современные наукоемкие технологии. – 2016. – № 3-1. – С. 128-132

3. Дубовицкая, Т.Д. Смысложизненные ориентации и отношение студентов к осваиваемой профессии / Т.Д. Дубовицкая, Л.В. Кочнева, С.В. Волошина // Гуманизация образования. – 2023. – № 2. – С. 19-30

4. Духновский, С.В. Экспериментальная диагностика мнемических способностей: описание методики и возможности использования / С.В. Духновский // Российский девиантологический журнал. – 2024. – Т. 4. – № 1. – С. 10-21

5. Зобнина, Л.Я. Исследование мотивации достижения / Л.Я. Зобнина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Социология. – 2009. – № 2. – С. 221-226

6. Иванов, Б.Т. Теории и концепции мотивации в психологической науке / Б.Т. Иванов // Личность в природе и обществе: научные труды молодых ученых (материалы межвузовских психолого-педагогических чтений). – Москва, 2017. – С. 12-15

7. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 887 с.

8. Каган, Е.С. Когнитивные функции младших подростков: особенности, взаимосвязи, гендерные различия / Е.С. Каган, Е.А. Цигичко // Вестник Кемеровского государственного университета. Серия: Гуманитарные и общественные науки. – 2023. – Т. 7. – № 3(27). – С. 259-266

9. Леонтьев, Д.А. Понятие мотива у А.Н. Леонтьева и проблема качества мотивации / Д.А. Леонтьев // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2016. – № 2. – С. 3-18

10. Ляшенко, М.В. Мотивация учебной деятельности: основные понятия и проблемы / М.В. Ляшенко // Вестник Южно-Уральского государственного университета. Серия: Образование. Педагогические науки. – 2019. – Т. 11. – № 1. – С. 53-73

11. Осинина, Т.Н. Познавательная активность как ведущий фактор эффективности памяти / Т.Н. Осинина // Вестник Государственного гуманитарно-технологического университета. – 2017. – № 3. – С. 41-44

12. Яковлева, С.И. Мнемические способности студентов в контексте учебно-профессиональной деятельности /

С.И. Яковлева // Психологический Vademecum: М.М. Бахтин и Витебщина: сборник научных статей. – Витебск, 2020. – С. 219-223

13. Fromm, E. The Revolution of Hope: Toward a Humanized Technology / E. Fromm. – New York: American Mental Health Foundation, 2010. – 160 p.

14. Miller, J.P. Visual-spatial memory may be enhanced with theta burst deep brain stimulation of the fornix: a preliminary investigation with four cases / J.P. Miller, J.A. Sweet, C.M. Bailey [et al.] // Brain. – 2015. – Vol. 138. – № 7. – P. 1833-1842

УДК 159.9. 072

старший преподаватель Иванова Ирина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант Шувалова Татьяна Сергеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ОБЗОР ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЕТЕРИНАРНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ

Аннотация. В статье представлен систематический обзор зарубежного опыта психологического сопровождения ветеринарных специалистов. Профессиональная деятельность ветеринарных специалистов относится к числу высокострессовых видов труда и характеризуется повышенным риском развития синдрома профессионального выгорания и психоэмоциональных нарушений. Целью исследования является анализ современных моделей, программ и методов психологической поддержки, реализуемых в ветеринарной практике за рубежом. Методологическую основу составил структурно-содержательный анализ научных публикаций и материалов профессиональных ассоциаций за период 2005-2023 гг. В обзоре обобщены данные о распространенности выгорания, выгорания вследствие сопереживания и моральной травмы у ветеринарных специалистов. Рассмотрены ключевые уровни психологического сопровождения: организационный, групповой и индивидуальный. Проанализированы наиболее распространенные форматы вмешательства, включая программы профессионального благополучия, супервизионные группы, тренинги устойчивости и индивидуальное психологическое консультирование. Особое внимание уделено примерам успешных зарубежных программ психологической поддержки ветеринаров. Показано, что наибольшей эффективностью обладают комплексные модели сопровождения, сочетающие профилактические и коррекционные меры. Полученные результаты могут быть использованы при разработке и адаптации программ психологического сопровождения ветеринарных специалистов в российской практике.

Ключевые слова: профессиональное выгорание, ветеринарные специалисты, психологическое сопровождение, моральная травма, зарубежный опыт, психическое здоровье на рабочем месте.

Annotation. This article presents a systematic review of international experience in providing psychological support to veterinary professionals. The professional activity of veterinary specialists is among the highly stressful types of work and is characterized by an increased risk of developing professional burnout syndrome and psycho-emotional disorders. The aim of the study is to analyze modern models, programs, and methods of psychological support implemented in veterinary practice abroad. The methodological basis was a structural and content analysis of scientific publications and materials from professional associations for the period 2005-2023. The review summarizes data on the prevalence of burnout, compassion fatigue, and moral injury among veterinary professionals. Key levels of psychological support are considered: organizational, group, and individual. The most common intervention formats are analyzed, including professional well-being programs, supervision groups, resilience training, and individual psychological counseling. Particular attention is paid to examples of successful international programs for psychological support of veterinarians. It is shown that comprehensive support models combining preventive and corrective measures are the most effective. The results obtained can be used in the development and adaptation of psychological support programs for veterinary specialists in Russian practice.

Key words: professional burnout, veterinary professionals, psychological support, moral trauma, international experience, mental health in the workplace.

Введение. Профессиональная деятельность ветеринарных специалистов характеризуется уникальным комплексом хронических стресс-факторов, что ставит ее в группу повышенного риска по развитию синдрома профессионального выгорания, депрессивных и тревожных расстройств [4; 5]. К специфическим источникам стресса относятся высокая эмоциональная нагрузка, связанная с работой со страдающими животными и необходимостью принятия решений об эвтаназии, конфликты с владельцами пациентов, финансовые ограничения, ненормированный график и социальные ожидания. Данные факторы могут приводить не только к классическому эмоциональному истощению, но и к более сложным психологическим состояниям, таким как «моральная травма» и «выгорание вследствие сопереживания» [6].

В зарубежных странах, прежде всего в США, Канаде, Великобритании и Австралии, осознание масштаба этой проблемы привело к активному развитию в течение последних 15-20 лет систем психологического сопровождения ветеринарных специалистов. Данные инициативы направлены не только на оказание кризисной помощи, но и на проактивную профилактику, создание культуры психологической безопасности в профессиональной среде. В России данная тема находится в начальной стадии разработки, что обуславливает актуальность изучения и адаптации международного опыта.

Цель исследования – проведение систематического обзора и анализа современных зарубежных моделей, программ и методов психологического сопровождения ветеринарных специалистов, направленных на профилактику профессионального выгорания и поддержание психического благополучия.

Материалы и методы.

Для достижения поставленной цели был применен метод структурно-содержательного анализа для выявления ключевых направлений, моделей и инструментов психологического сопровождения ветеринарных специалистов.

Обзор выполнен на основе анализа научных публикаций, опубликованных в международных рецензируемых журналах за период 2005-2023 гг. (Journal of the American Veterinary Medical Association, Veterinary Record, Journal of Veterinary Medical Education), материалов профессиональных ассоциаций (AVMA, BVA), докладов международных конгрессов (World Veterinary Congress, International Conference on Occupational Health for Veterinary Professionals), а также описаний практико-

ориентированных программ психологической поддержки.

Критериями отбора стали доказательность подхода, суть методик психологического сопровождения и возможность интеграции в иную культурно-профессиональную среду.

Изложение основного материала статьи. Психологическое сопровождение представляет собой целостную систему профессиональных воздействий, ориентированных на оптимизацию социально-психологических условий труда и поддержку личностного и профессионального развития специалиста [3]. Согласно данным международных исследований, синдром профессионального выгорания среди ветеринарных специалистов характеризуется более высокой распространённостью по сравнению с другими медицинскими профессиями [7].

Помимо трёх классических компонентов профессионального выгорания, выделяемых в модели К. Маслач (эмоциональное истощение, деперсонализация, редукция профессиональных достижений), в современных зарубежных исследованиях особое внимание уделяется ряду специфических психоэмоциональных феноменов, отражающих особенности ветеринарной профессиональной деятельности, в частности:

– усталости от сопереживания (compassion fatigue), представляющей собой форму эмоционального истощения, обусловленную длительным и интенсивным эмпатическим взаимодействием со страдающими пациентами;

– моральной травме (moral injury), проявляющейся в виде психологического дистресса, возникающего вследствие действий или бездействия, противоречащих глубинным моральным убеждениям специалиста;

– синдрому хронического горя (chronic sorrow), характеризующемуся устойчивым переживанием утраты, связанным с регулярной смертью пациентов.

Анализ зарубежного опыта позволяет выделить несколько уровней организации психологического сопровождения ветеринарных специалистов, различающихся по целям, задачам и формам реализации. К ним относятся организационный (институциональный), групповой и индивидуальный уровни.

Организационный (институциональный) уровень:

– Ветеринарные программы благополучия (Veterinary Wellness Programs): комплексные программы, внедряемые университетами, крупными клиниками и ассоциациями. Включают: обязательные образовательные модули по психическому здоровью в учебный план, создание комитетов по благополучию, предоставление сотрудникам доступа к программам помощи (Employee Assistance Programs – EAPs).

– Культура психологической безопасности: поощрение открытого обсуждения ошибок и сложных случаев без страха осуждения, внедрение протоколов дебрифинга после критических инцидентов (эвтаназия, агрессия клиента).

Групповой уровень:

– Супервизия и группы поддержки по модели Балинта.

Регулярные встречи под руководством психолога или опытного коллеги для обсуждения эмоционально сложных случаев, направленные на нормализацию переживаний и поиск ресурсов.

– Тренинги развития устойчивости (Resilience Training).

Структурированные программы, обучающие навыкам когнитивной переоценки, управлению эмоциями, открытому общению и саморегуляции. Особое внимание уделяется технике «осознанности» для снижения реактивности.

– Психообразовательные семинары. По темам профилактики выгорания, управления гневом клиентов, работы с горем и моральным дистрессом.

Индивидуальный уровень:

– Конфиденциальное психологическое консультирование и психотерапия.

Обеспечивается через программы EAP (Employee Assistance Program – программы поддержки сотрудников) или частных специалистов, знакомых со спецификой профессии. Активно используются подходы:

– Когнитивно-поведенческая терапия (КПТ): Для работы с автоматическими мыслями, перфекционизмом, катастрофизацией [1].

– Терапия принятия и ответственности (ACT): Для развития психологической гибкости и принятия сложных эмоций [1].

– ДПДГ (EMDR (Eye Movement Desensitization and Reprocessing) – психотерапевтический метод, который переводится на русский язык как «десенсибилизация и переработка движением глаз»). Для работы с последствиями травматических событий в практике.

Эффективность реализуемых за рубежом подходов к психологическому сопровождению подтверждается функционированием ряда практико-ориентированных программ и инициатив.

Так, в Великобритании действует программа Vetlife, обеспечивающая ветеринарным специалистам доступ к конфиденциальной телефонной и онлайн-поддержке, а также ресурсам по вопросам психического здоровья и финансового консультирования.

В США широкое распространение получила инициатива Not One More Vet, ориентированная на снижение суицидального риска и формирование культуры взаимной профессиональной поддержки.

Значимую роль в системе психологической помощи играют программы коллегиальной поддержки, реализуемые, в частности, в рамках инициативы Vets4Vets в США и Канаде, где ветеринарные специалисты имеют возможность анонимного общения с обученными коллегами-волонтёрами.

Наряду с этим в ряде зарубежных ветеринарных вузов (Корнеллский университет, Университет штата Колорадо и др.) в учебные планы внедрены обязательные модули, направленные на развитие профессионального благополучия, этической рефлексии и коммуникативной компетентности.

Обобщение результатов зарубежных эмпирических исследований свидетельствует о том, что наибольшей эффективностью обладают системные программы психологического сопровождения, интегрирующие организационные изменения с групповыми и индивидуальными формами поддержки [8]. В качестве ключевых показателей эффективности в исследованиях рассматриваются снижение уровня эмоционального истощения и деперсонализации, повышение удовлетворённости профессиональной деятельностью, уменьшение текучести кадров, а также улучшение социально-психологического климата в профессиональных коллективах.

Выводы. Проведённый обзор зарубежного опыта психологического сопровождения ветеринарных специалистов позволяет сделать вывод о сформированности многоуровневого и системного подхода к поддержанию их психического благополучия. Современные зарубежные практики ориентированы не только на коррекцию последствий профессионального стресса, но и на реализацию профилактических мероприятий, направленных на снижение риска профессионального выгорания, морального дистресса и эмоционального истощения. Анализ показал, что наибольшей эффективностью обладают комплексные системы психологического сопровождения, интегрирующие организационные, групповые и индивидуальные уровни поддержки.

Ключевыми элементами таких систем являются:

– формирование культуры психологической безопасности;

– развитие профессиональной устойчивости – понимаемой как жизнестойкость, включающая три компонента (Кобейсе, Мадди, 2000): вовлечённость, контроль и готовность к риску, что снижает уровень стресса и повышает эффективность преодоления трудностей [2, С. 11];

– доступность специализированной психологической помощи и включение вопросов профессионального благополучия в образовательные программы. В то же время в российской ветеринарной практике данные подходы пока не получили широкого распространения и носят фрагментарный характер. Это актуализирует необходимость дальнейшего научного осмысления зарубежного опыта и разработки адаптированных моделей психологического сопровождения, учитывающих специфику отечественной профессиональной и социокультурной среды.

Для успешной адаптации зарубежного опыта в России необходимы:

– развитие соответствующей нормативной базы, подготовка психологов, знакомых со спецификой ветеринарной медицины, проведение просветительской работы среди руководителей клиник и инициирование пилотных проектов по созданию комплексных программ психологического сопровождения на базе ветеринарных вузов и крупных клиник.

Перспективным направлением дальнейших исследований является эмпирическая оценка эффективности внедрения подобных программ в российских ветеринарных организациях.

Литература:

1. Карвасарский, Б.Д. Психотерапевтическая энциклопедия / Б.Д. Карвасарский. – Санкт-Петербург: Питер, 1998. – 752 с.

2. Ковтун, Ю.Ю. Взаимосвязь временной перспективы и жизнестойкости у лиц с депрессивными расстройствами / Ю.Ю. Ковтун, П.А. Яковлева, Л.В. Шукчус // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – 11 с.

3. Кучер, В.С. Психологическое сопровождение как комплексный подход к профилактике и коррекции профессионального выгорания медицинского персонала / В.С. Кучер, Н.Е. Водопьянова // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного медицинского университета им. акад. И.П. Павлова. – 2014. – Т. 21. – № 1. – С. 91-94

4. Bartram, D.J. Veterinary Surgeons and Suicide: a Structured Review of Possible Influences on Increased Risk / D.J. Bartram, D.S. Baldwin // Veterinary Record. – 2010. – Vol. 166. – № 13. – P. 388-397

5. Nett, R.J. Risk Factors for Suicide, Attitudes Toward Mental Illness, and Practice-Related Stressors Among US Veterinarians / R.J. Nett, T.K. White, S.M. Holzbauer [et al.] // Journal of the American Veterinary Medical Association. – 2015. – Vol. 247. – № 8. – P. 945-955

6. Moses, L. Ethical Conflicts and Moral Distress in Veterinary Practice: A Survey of North American Veterinarians / L. Moses, M.J. Malowney, B.J. Wesley // Journal of Veterinary Internal Medicine. – 2018. – Vol. 32. – № 6. – P. 2115-2122

7. Platt, B. Systematic Review of the Prevalence of Suicide in Veterinary Surgeons / B. Platt, K. Hawton, S. Simkin, R.J. Mellanby // Occupational Medicine. – 2010. – Vol. 60. – № 6. – P. 436-446

8. Hafen, M. The First-Year Veterinary Student and Mental Health: The Role of Common Stressors / M. Hafen, A.M.J. Reisbig, M.B. White, B.R. Rush // Journal of Veterinary Medical Education. – 2008. – Vol. 35. – № 1. – P. 102-109

Психология

УДК 37.015.3

старший преподаватель Исмаилова Наиля Иркиновна
Елабужский институт (филиал) федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования Казанский (Приволжский) федеральный университет (г. Елабуга);
кандидат биологических наук, доцент Хасанова Альфия Радифовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Набережночелнинский государственный педагогический университет» (г. Набережные Челны)

ПРОИЗВОЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА

Аннотация. В статье рассматривается вопрос об обучающихся подростках, в силу возраста переживающих интенсивные психофизиологические и социально психологические изменения, что делает их чувствительными к снижению волевой регуляции и рискам возникновения сниженного психологического благополучия. В рамках исследования был проведён анализ теоретических подходов учёных В.В. Кисовой, Е.Р. Слободской и др., единодушно выделяющих проблему произвольной регуляции как одну из центральных для психологии личности. Психологическое благополучие рассмотрено сквозь призму исследований Т.А. Востриковой, А.Ц. Пуни и др., интерпретирующих психологическое благополучие индикатором душевного и эмоционального здоровья, фактически приравнивая его к психическому и психологическому здоровью личности. Авторы статьи приводят результаты эмпирического исследования, где участниками стали 30 обучающихся подросткового возраста 13-14 лет. Им были предложены методика В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» и опросник К. Риффа в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко «Шкала психологического благополучия». Результаты исследования показали, что низкие показатели по большинству шкал произвольной регуляции и значительная часть низких оценок по компонентам психологического благополучия у подростков 13-14 лет являются возрастно-специфической особенностью, а не дефицитом. Они отражают процессы незавершённого созревания префронтальной коры головного мозга, активного поиска идентичности, становления смысложизненных ориентаций и освоения автономных стратегий поведения. Результаты исследования подчёркивают острую необходимость целенаправленной психолого-педагогической поддержки, направленной на развитие у подростков навыков саморегуляции, осознанного целеполагания и укрепления их автономии, способствуя гармоничному прохождению этого ключевого этапа развития.

Ключевые слова: подростки, произвольная регуляция, субъективность, психологическое благополучие.

Annotation. The article discusses the issue of adolescent students who, due to their age, are experiencing intense psychophysiological and socio-psychological changes, which makes them sensitive to a decrease in volitional regulation and the risks of reduced psychological well-being. As part of the research, an analysis of the theoretical approaches of scientists V.V. Kisova, A.R. Batyrshina, E.R. Slobodskaya, and A.Ts. Puni was conducted, who unanimously identify the problem of voluntary regulation as one of the central issues in personality psychology. Psychological well-being is viewed through the lens of research by M. Yagoda, L.V. Kulikova, and O.V. Khukhlaeva, who interpret psychological well-being as an indicator of mental and emotional health, effectively equating it with individual mental and psychological health. The authors of the article present the results of an empirical study involving 30 13-14-year-old adolescents. They were administered the Morosanova Self-Regulation Style Test and the Riff Psychological Well-Being Scale, adapted by T.D. Shevelenkova and P.P. Fesenko. The results of the study showed that low scores on most of the scales of voluntary regulation and a significant part of the low scores on the components of psychological well-being in adolescents aged 13-14 are age-specific features rather than deficits. They reflect the processes of incomplete maturation of the

prefrontal cortex, the active search for identity, the formation of life goals, and the development of autonomous behavioral strategies. The results of the study highlight the urgent need for targeted psychological and pedagogical support aimed at developing self-regulation skills, conscious goal-setting, and strengthening adolescents' autonomy.
Key words: adolescents, voluntary regulation, subjectivity, psychological well-being.

Введение. Актуальность исследования произвольной регуляции и психологического благополучия в подростковом возрасте состоит в том, что их циклическое взаимовлияние является необходимым условием для успешной жизнедеятельности подростков. Произвольная регуляция выступает как механизм, необходимый для достижения и поддержания благополучия, а благополучие, в свою очередь, является ресурсом, который укрепляет способность к саморегуляции.

Необходимо учитывать, что подростковый возраст является периодом повышенной уязвимости, когда происходят интенсивные психофизиологические и социально психологические изменения, делающие подростков особо чувствительными к снижению волевой регуляции и рискам сниженного благополучия.

Кроме того, влияние школьной среды и образовательных требований через рост академического давления, стандартизированное тестирование и оценочную культуру усиливают нагрузку на произвольную регуляцию и психологическое благополучие обучающихся. В результате может снизиться учебная успеваемость, появиться пассивность обучения, развиться деструктивная стратегия преодоления трудностей (например, избегание трудностей, злоупотребление ПАВ).

Все это усиливает значимость исследования, потому что без эффективной произвольной регуляции подростки не могут контролировать стресс, достигать значимых целей и поддерживать позитивный эмоциональный фон, что неизбежно подрывает его психологическое благополучие.

В работе В.В. Кисовой утверждается, что в основе произвольной регуляции лежит когнитивный контроль. Это проявляется в способности человека варьировать свои реакции на один и тот же стимул, сохраняя при этом приверженность поставленным целям. Экспериментальные данные ученого показывают, что оптимальное соотношение этих взаимоисключающих функций когнитивного контроля зависит от эмоционального состояния. В частности, негативные эмоции способствуют повышению устойчивости, тогда как позитивные эмоции усиливают переключаемость. Следовательно, для полного понимания произвольной регуляции необходимо учитывать не только когнитивные процессы, но и эмоциональные и мотивационные компоненты. По мнению В.В. Кисовой, только такой комплексный подход сможет обеспечить прогресс в исследовании специфики формирования произвольных действий [3, С. 60].

Т.А. Вострикова рассматривает психофизиологический аспект произвольной регуляции, утверждая, что в основе волевых движений и действий, лежат процессы возбуждения и торможения. Автор подчёркивает, что открытие центрального торможения позволяет объяснить самые сложные волевые явления. К ним относятся, например, способность преодолевать сильные желания или переносить боль – качества, совокупно определяемые как самообладание. Самообладание, в её трактовке, выражается в умении подавлять/тормозить различные импульсы, которые могут исходить как из внутренней среды организма, так и возникать под влиянием внешних воздействий. Сущность воли, по мнению автора, заключена в способности человека регулировать свои действия и владеть собой. При этом степень развития способности тормозить возникающие импульсы и выбранное направление действий зависят не только от текущих внешних и внутренних воздействий, но и от всей системы сформированных на протяжении жизни отношений человека к этим воздействиям [2, С. 236].

Е.Р. Слободская определяет произвольную регуляцию как способность сознательно контролировать собственное поведение и внимание, принимать решения о способах действий в конфликтных ситуациях, планировать будущее и выявлять ошибки. Она подчёркивает, что произвольная регуляция, формируясь в детстве, является фундаментом для развития самоконтроля. Более того, Е.Р. Слободская утверждает, что уровень развития произвольной регуляции позволяет прогнозировать такие важные показатели психического развития, как формирование совести, развитие социальной компетентности и эмпатии, а также низкий уровень агрессивности [5, С. 58].

В своей концепции А.Ц. Пуни определяет волю как деятельную сторону разума и моральных чувств, которая позволяет человеку управлять самим собой, особенно в ситуациях, требующих преодоления препятствий различной степени сложности. Ученый особо подчёркивает, что препятствия являются необходимым условием для актуализации и развития произвольной регуляции [4, С. 118].

Проблема психологического благополучия личности получила широкое распространение в западной психологии во первой половине XX века, а в отечественной психологической науке интерес к ней особенно усилился в конце XX века.

Н. Брэдбёрн заложил теоретические основы, предложив рассматривать благополучие через признаки счастья/несчастья и субъективной удовлетворённости жизнью. Э. Динер ввёл понятие «субъективного благополучия», состоящего из трёх компонентов – когнитивной оценки удовлетворённости и двух эмоциональных составляющих (приятные и неприятные эмоции), которые в совокупности формируют единый показатель. Модель психологического благополучия К. Рифф представляет многомерный подход и включает шесть измерений: самопринятие, позитивные межличностные отношения, автономию, управление окружающей средой, осмысленность жизни и личностный рост [1, С. 46].

Таким образом, теоретико-методологическая основа исследования включает разнообразные подходы, выявленные в работах ведущих учёных, что позволила эмпирически исследовать развитие у подростков навыков саморегуляции, осознанного целеполагания для гармоничного прохождения ключевого подросткового этапа их онтогенеза.

Изложение основного материала статьи. Эмпирической базой исследования стали две средние общеобразовательные школы Елабужского муниципального района Республики Татарстан. Участниками исследования стали 30 обучающихся подросткового возраста. Они прошли психологическое тестирование с использованием методики В.И. Моросановой «Стиль саморегуляции поведения» и опросника К. Риффа в адаптации Т.Д. Шевеленковой, П.П. Фесенко «Шкала психологического благополучия».

Результаты исследования по методике «Стиль саморегуляции поведения» показали, что у 33,3% подростков имеются низкие результаты по шкале «Планирование». Это говорит о том, что большинство подростков имеют слабо развитую потребность в планировании, у них часто меняются планы, имеется склонность к ситуативному и несамостоятельному целеполаганию, с избеганием размышлений о будущем. На наш взгляд, результаты могут быть связаны с тем, что у подростков незрелость префронтальной коры, отвечающая за исполнительные функции (включая планирование, принятие решений), является возрастным распространённым явлением. Незрелость этой структуры приводит к тому, что подросткам сложнее оценивать долгосрочные последствия своих действий, разрабатывать детализированные и иерархичные планы, удерживать внимание на отдалённых целях и подавлять сиюминутные импульсы, мешающие следованию плану. Это обуславливает склонность к ситуативному и импульсивному поведению.

По шкале «Оценивание результатов» выявлены низкие результаты у 26,6% подростков. У таких обучающихся имеется

некритичность к своим действиям, они не замечают ошибок. Это может приводить к ухудшению качества результатов при увеличении нагрузки, ухудшении состояния или появлении внешних трудностей. Возможно, низкие результаты связаны с эмоциональной лабильностью, хрупкостью самооценки и обостренной реакций на критику в подростковом возрасте. Кроме того, боязнь быть плохим или неуспешным может мешать объективной оценке результатов, так как признание ошибок воспринимается как угроза их самооценке. А также способность к рефлексии ещё находится в процессе активного формирования и подросткам сложно оценить, как выполнялась деятельность и почему были получены те или иные результаты.

16,9% подростков показывают низкие результаты по шкале «Программирование», что указывают на их неумение и нежелание продумывать последовательность действий. Такие подростки действуют импульсивно, не способны самостоятельно формировать программы, часто сталкиваются с несоответствием результатов целям и не корректируют действия, полагаясь на метод проб и ошибок. Можно предположить, что для эффективного программирования необходимо уметь разбивать сложную задачу на более мелкие, управляемые этапы. У подростков этот навык ещё не до конца сформирован, что приводит к ощущению перегрузки перед сложными заданиями.

Незначительное число подростков имеют высокие результаты по некоторым шкалам произвольной регуляции. По шкале «Самостоятельность» – 10% детей, по шкалам «Программирование» и «Оценивание результатов» по 6,6%. По остальным шкалам 0% обучающихся имеют высокие результаты. Эти показатели являются, скорее всего, исключением, чем правилом. Этот феномен можно объяснить тем, что подростки с высокими показателями произвольной регуляции – это, как правило, высокомотивированные, ответственные, рефлексивные личности с опережающим развитием исполнительных функций, чьи способности часто подкреплены поддерживающей и стимулирующей средой. Они являются яркими примерами успешной адаптации и развития в подростковом возрасте.

Из полученных данных следует, что обнаруженные преимущественно низкие результаты произвольной регуляции у большинства подростков – это не признак лени или неспособности, а скорее закономерное проявление сложного и многогранного периода развития. Низкие результаты отражают комплексный характер подросткового развития, где незрелость мозговых структур, эмоциональная неустойчивость, хрупкость самооценки и зависимость от внешних факторов затрудняют формирование устойчивой произвольной регуляции.

Полученные данные по методике «Шкала психологического благополучия» показывают, что у большинства подростков (63,3%) обнаружены низкие оценки по «Цель в жизни». Это означает, что у большинства детей имеется ощущение бессмысленности, отсутствие чётко сформулированных целей, направленности и убеждений. Можно объяснить это тем, что подростковый возраст является стадией «идентичность против смешения ролей» (по Э. Эриксону). Главная задача этого периода – ответить на вопросы «Кто я?», «Каково моё место в мире?», «Чего я хочу?». Этот процесс предполагает активный эксперимент с разными ролями, интересами, ценностями и убеждениями. В ходе этого поиска подростки часто не имеют четких, устоявшихся убеждений и долгосрочных целей. Их интересы могут быстро меняться, они пробуют себя в разных сферах, и это нормально. Ощущение «бессмысленности» или отсутствия «долгосрочных целей» на этом этапе может быть не патологией, а естественным этапом перебора вариантов.

23,3% респондентов имеют низкую оценку по «Автономия», говорящую о зависимости подростков от чужого мнения и восприимчивости к давлению общества, недостаточной способности самостоятельно принимать решения и поддаваться чужому влиянию. Можно предположить, что эти результаты являются отражением сложной динамики развития личности в подростковом возрасте. Поскольку собственная идентичность ещё не сформирована и нестабильна, подростки активно ищут внешние ориентиры. Мнения и оценки окружающих, особенно сверстников, становятся важным источником информации для формирования собственного «Я». Этот период часто сопровождается кризисом, чувством неопределённости, внутренней неустойчивости. В таких условиях гораздо проще опираться на готовые мнения и решения, предлагаемые извне, чем формулировать собственные. Кроме того, подростки часто испытывают внутреннюю неуверенность в своих способностях и правоте. Самостоятельные решения несут за собой ответственность за последствия, а страх ошибиться или потерпеть неудачу может быть очень сильным. Поэтому легче поддаться чужому влиянию, чем вступать в конфликт или отстаивать свою позицию, особенно если это требует значительных эмоциональных усилий.

Высокие оценки по показателю «Личностный рост» свойственен 13,3% респондентов. Эти дети открыты новому опыту, у них высокое желание развиваться и ощущать собственный прогресс. Можно объяснить это предположением, что у этих детей имеется ранняя и устойчивая сформированность «Я-концепции». Они уже имеют относительно чёткое представление о себе, своих ценностях и устремлениях, что позволяет им осознанно направлять свои усилия на развитие. Эти подростки не боятся выходить из зоны комфорта, пробовать что-то новое, учиться на ошибках. Они любознательны, активно ищут информацию, расширяют свои знания и умения.

Исходя из полученных результатов, можно сделать вывод о том, что у преобладающего количества подростков низкие оценки психологического благополучия являются возрастно-специфической особенностью, отражающей интенсивные процессы развития и становления личности. Они указывают на нахождение подростков в активной фазе формирования идентичности и мировоззрения; о продолжающимся созревании нейрокогнитивных структур, отвечающих за саморегуляцию. О стремление к автономии при сохраняющейся зависимости от социальной среды. В значительном меньшинстве рефлексивные, самомотивированные и интеллектуально развитые личности, которые уже в подростковом возрасте проявляют черты, характерные для зрелого личностного функционирования, активно строящие свою жизненную траекторию.

Выводы. Результаты эмпирического исследования показывают, что низкие показатели по большинству шкал произвольной регуляции и значительная часть низких оценок по компонентам психологического благополучия у подростков 13-14 лет являются возрастно-специфической особенностью, а не дефицитом. Они отражают процессы незавершённого созревания префронтальной коры головного мозга, активного поиска идентичности, становления смысложизненных ориентаций и освоения автономных стратегий поведения.

Результаты исследования подчёркивают острую необходимость целенаправленной психолого-педагогической поддержки, направленной на развитие у подростков навыков саморегуляции, осознанного целеполагания и укрепления их автономии, способствуя гармоничному прохождению этого ключевого этапа развития.

Литература:

1. Васильева, Е.И. Эмоциональная устойчивость и стрессоустойчивость у подростков в условиях кризиса / Е.И. Васильева // Журнал психологии и педагогики. – 2021. – № 3. – С. 45-58

2. Вострикова, Т.А. Волевая регуляция как личностный уровень произвольной регуляции / Т.А. Вострикова // Молодой ученый. – 2025. – № 1(552). – С. 236-238

3. Кисова, В.В. Проблема регуляции поведения и деятельности в зарубежной психологии / В.В. Кисова // Проблемы современного педагогического образования. – 2023. – № 79-3.

4. Пуни, А.Ц. Стратегии саморегуляции в подростковом возрасте / А.Ц. Пуни // Психология развития. – 2023. – Т. 14. –

№ 1. – С. 113-125
5. Слободская, Е.Р. Произвольная регуляция у детей: структура и половозрастные различия / Е.Р. Слободская // Психологический журнал. – 2020. – Т. 41. – № 3. – С. 53-65

УДК 378.2
кандидат психологических наук Казберов Павел Николаевич
Федеральное казенное учреждение Научно-исследовательский
институт Федеральной службы исполнения наказаний (г. Москва)

ПРЕДИКТОРЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ АВИТАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ

Аннотация. В статье предоставляются результаты исследования организации профилактического учета лиц, склонных к суициду и членовредительству в аспекте изучения предикторов авитальной активности осужденных в местах лишения свободы. Цель статьи определение предикторов авитальной активности осужденных к лишению свободы. Методами и методиками статьи определяются: исследование новаций в области изучения причин и особенностей деструктивного поведения в местах лишения свободы, авитальной активности; анализ практики реализации профилактического учета с осужденными с авитальными проявлениями; нормативное правовое регулирование профилактической работы с осужденными группы риска; анализ и синтез новелл и инновационных направлений, передового отечественного и зарубежного опыта в области профилактики деструктивного поведения. Результатами исследования стали: определение предикторов авитальной активности и факторов риска авитальных проявлений у осужденных отбывающих уголовное наказание в пенитенциарных учреждениях; разработка мер профилактики, включающая элементы подготовки, организации, мониторинга и непосредственных профилактических мероприятий.
Ключевые слова: факторы риска; предикторы, намерения, авитальная активность; профилактический учет; осужденные; пенитенциарное учреждение.
Annotation. This article presents the results of a study on the organization of preventive monitoring of individuals prone to suicide and self-harm, focusing on predictors of anti-vital activity in prisons. The purpose of the article is to determine the predictors of the avital activity of persons sentenced to imprisonment. The article's methods and techniques define the following: a study of innovations in the field of studying the causes and characteristics of destructive behavior in places of imprisonment, as well as avital activity; an analysis of the practice of implementing preventive monitoring of convicts with avital manifestations; legal regulation of preventive work with at-risk convicts; an analysis and synthesis of new developments and innovative approaches, as well as advanced domestic and international experience in the field of destructive behavior prevention. The results of the study include: identification of predictors of avital activity and risk factors for avital manifestations in convicts serving criminal sentences in penitentiary institutions; development of preventive measures, including elements of preparation, organization, monitoring, and direct preventive measures.
Key words: risk factors; predictors, intentions, avital activity; preventive monitoring; convicts; penitentiary institution.

Введение. Организация профилактической работы в исправительных учреждениях с осужденными требует от персонала компетенций в области противодействия их деструктивному поведению. Компетенции в области прогнозирования детруктивного поведения у лиц, отбывающих уголовные наказания позволит своевременно и эффективно осуществлять работу с группой риска Противодействие деструктивному поведению осужденных к лишению свободы остается значимым направлением профессионального воздействия при организации исправления и ресоциализации лиц, преступивших закон. В этой связи проблема раннего выявления и прогнозирования деструктивного поведения стоит перед персоналом особенно остро. Выявление предикторов, (от англ. predictor «предсказатель») деструктивного поведения осужденных, а в частности авитального позволит сократить число чрезвычайных происшествий снизить риск потери здоровья и сохранит жизни подконтрольных лиц. Термин авитальная активность изучается представителями различных научных направлений, обобщив его основные критерии мы определяем, что авитальная активность (авитальное поведение), (от лат. a – отрицание, vita – жизнь) – это намеренная (осознаваемая или неосознаваемая) активность, направленная на причинение себе вреда, в том числе на сокращение и/или прекращение жизни [2; 7; 10; 11; 13; 14]. Предиктором любого поведения/поступка является намерение (когнитивное представление готовности человека выполнить определенное поведение, и оно считается непосредственным антецедентом поведения), соответственно, предиктором (структурно-организованная система психологических характеристик личности, функцией которой является прогнозирование появления той или иной связи, возникновение того или иного явления) авитальной активности остается намерение (бессознательное или сознательное) причинить себе вред или умереть.

Если представить классическую динамику развития суицидального поведения, то известно, что она состоит из трех фаз 1 фаза (группа) потенциальные факторы, 2 фаза триггерные факторы (стрессовые события запускающие динамику) 3 фаза актуальные факторы (непосредственно вызывающие авитальные действия). Следовательно, если начало противодействия определит предиктор авитальной активности осужденного на 2 фазе динамики, то принятые меры снизят вероятность деструктивного поведения или предотвратят его.

Результаты исследования. В настоящее время нормативным актом, регулирующим организацию профилактики деструктивного поведения, остается приказ МЮ РФ от 20 мая 2013 г. № 72 «Об утверждении Инструкции по профилактике правонарушений среди лиц, содержащихся в учреждениях уголовно-исполнительной системы» (с изменениями и дополнениями) [9]. Рассматриваемая нами в публикации категория учета это осужденные, склонные к совершению суицида и членовредительству. Данная категория профилактического учета является одной из самых сложных и требующих от персонала особых знаний, навыков, компетенций ведь последствиями данного деструктивного поведения может быть не только утрата здоровья, но и смерть.

Безусловно, деятельность учреждений и органов уголовно-исполнительной системы находиться в постоянном поиске и внедрении новых эффективных средств профилактики влияния пенитенциарного стресса на личность, однако его влияние буквально пронизывает все аспекты отбывания наказания и на отдельных осужденных он оказывает серьезное воздействие, итогом которого становиться деструктивное поведение.

Изложение основного материала статьи. Цель статьи определение предикторов авитальной активности осужденных к лишению свободы. Методами и методиками статьи определяются: исследование новаций в области изучения причин и особенностей суицидального поведения и его предикторов; изучения практики противодействия и профилактики

деструктивного поведения в местах лишения свободы; исследование особенностей авитальной активности в местах лишения свободы; анализ практики реализации профилактического учета с осужденными; анализ и синтез новелл и инновационных направлений, передового отечественного и зарубежного опыта в области профилактики деструктивного поведения в местах лишения свободы.

Проводимое автором многолетнее изучение специфики деструктивного поведения в местах лишения свободы позволяет констатировать, что данное направление работы остается актуальным.

Данное направление профилактики относиться к особо значимым, xnj подтверждается динамикой новаций в области методологического сопровождения специалистов исправительных учреждений, постоянным поиском и внедрением передового опыта, новаций и результатов исследований в пенитенциарную практику [3; 4; 5; 6; 10; 14].

Итоги изучения специфики деструктивного поведения у осужденных склонных к постановке в группы риска как склонные к совершению суицида и членовредительству, позволило выявить ряд факторов, которые необходимо учитывать при поступлении подозреваемого, обвиняемого, осужденного в карантинное отделение пенитенциарного учреждения.

Все признаки авитальной активности осужденных можно условно разделить на две группы непосредственные и опосредованные (последние необходимы к учету в связи с тем, что авитальные тенденции могут быть неосознаваемыми самим осужденным).

К опосредованным признакам авитальной активности мы можем отнести результаты неформального творчества осужденных (рисунков, прозы, стихов, переписки и т.д.), рискованное поведение, когда осужденный не осознает последствия своих действий или поступков, а также результаты изучения анамнеза и личного дела.

К непосредственным относятся все проявления, которые можно зафиксировать непостредственно при работе и наблюдении.

Обобщая вышесказанное представит признаки авитального поведения:

– по изучению материалов личного дела и анамнеза – наличие долгов, падение материального/социального статуса семьи, иные социальные проблемы родственников, разрыв семейных, родственных, супружеских, любовных взаимоотношений, смерть или тяжелые болезни близких и т.п.; наличие психических отклонений, инвалидности, тяжелых хронических заболеваний, вредных привычек и аддикции и т.д.;

– при диагностике и наблюдении - проблемы адаптации, низкие социальные навыки, импульсивность, зависимость от мнения окружающих, острое чувство страха, вины, депрессия, склонность к риску, попытки суицида в анамнезе как способа выхода из кризиса, кризисные состояния и т.д., конфликтность, совершившие отрицательных поступков, которые могут быть восприняты другими осужденными крайне негативно (воровство, пренебрежение гигиеной) и т.д.

Решение о постановке на профилактический учет проводиться комиссионно, после изучения осужденного в карантинном отделении пенитенциарного учреждения.

Вместе с тем в период отбывания наказания данная работа по выявлению склонных к деструктивному поведению проводиться планово в рамках мониторинга деструктивного поведения осужденных, также изучаются социально-психологическая среда в группах и отрядах осужденных, проводиться работа по профилактике конфликтов, лудомании, аддикций и т.д.

Также внеплановые исследования осужденных проводятся в следующих случаях – при изменении условий отбывания наказания; переводах в другое пенитенциарное учреждение; нарушениях осужденным режимных требований, правил внутреннего распорядка; водворении осужденного в ШИЗО, ДЕЗО; получении осужденным негативной информации из дома; конфликтах в группах осужденных; иных кризисных ситуациях, а также у лиц, раздающих вещи, выполняющих «ритуал прощания», проявляющих повышенный интерес к теме лишения себя жизни, рассуждающих об отсутствии смысла жизни и т.д.

Выводы. Проведенное исследование позволяет выдвинуть предположение, что предикторами авитального поведения осужденных в местах лишения свободы, могут выступать следующие:

– на 1 фазе риска авитальной активности анамнез из личного дела и результатов первоначального изучения в следственном изоляторе, где учитываются факторы: социальные проблемы и проблемы ухудшения положение ближайшего семейного окружения, кризиса в семейно-родственных отношениях, наличие заболеваний и суицидальных попыток у самого осужденного или ближайших родственников, индивидуально-личностные особенности и свойства;

– на 2 фазе риска авитальной активности – результаты психодиагностики в карантинном отделении, нарушение адаптации, обострение выявленных ранее проблем и т.д.;

– на 3 фазе риска авитальной активности изменение поведения, конфликты в группе, изменения условий отбывания наказаний, получение негативной информации и др. кризисные ситуации.

Таким образом, учет предикторов авитальной активности позволит своевременно оказывать помощь при проявлении факторов риска, фиксируемой на разных фазах и обнаруживаемых как при немосредственном наблюдении и контакте, так и опосредованно, постоянное наблюдение за состоянием, поведением и взаимодействиями в среде осужденных (диагностика и выявление категории лиц, относящихся к группе риска развития авитального поведения с дальнейшей постановкой на профилактический учет).

Литература:

1. Варакина, Ж.Л. Предикторы и возможности прогнозирования суицидального риска среди студентов медицинского университета / Ж.Л. Варакина, Д.С. Миронов [и др.] // Современные проблемы здравоохранения и медицинской статистики. – 2024. – № 2. – С. 94-104. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/prediktory-i-vozmozhnosti-prognozirovaniya-suitsidalnogo-riska-sredi-studentov-meditsinskogo-universiteta (дата обращения: 21.12.2025)

2. Голуб-Бережная, М.П. Витальная и авитальная активности человека как формы выхода из отчужденного бытия / М.П. Голуб-Бережная // Logos et Praxis. – 2010. – № 7(12). – С. 183-186

3. Дмитриева, Т.Б. Клиническая психиатрия / под ред. Т.Б. Дмитриевой. – 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. Казберов, П.Н. Основы психологической профилактики аутодеструктивного поведения в пенитенциарной сфере / П.Н. Казберов. – Краснодар: Новация, 2023. – 123 с.

6. Когнитивная психотерапия расстройств личности (практикум по психотерапии) / под ред. А. Бека, А. Фримена; пер. с англ. – Санкт-Петербург: Питер, 2002. – 544 с.

7. Кулакова, С.В. Научно-методологический анализ проблемных аспектов систематизации мер профилактики суицидального поведения осужденных, подозреваемых и обвиняемых / С.В. Кулакова // Психология XXI века: вызовы, поиски, векторы развития: сборник материалов IV Международного симпозиума психологов, Рязань, 07-08 апреля 2022 года. – Рязань: Академия права и управления ФСИН России, 2022. – Ч. 2. – С. 129-133

8. Новиков, Е.Е. Основные направления работы с осужденными с суицидальным поведением, страдающими

алкоголизмом и наркоманией, ВИЧ-инфицированными в карантинных отделениях: теоретический и организационные аспекты / Е.Е. Новиков // Прикладная юридическая психология. – 2016. – № 3. – С. 108-117

9. Об утверждении Инструкции по профилактике правонарушений среди лиц, содержащихся в учреждениях уголовно-исполнительной системы: Приказ Минюста России от 20.05.2013 № 72. – URL: https://base.garant.ru/70384794/ (дата обращения: 14.12.2025)

10. Пенитенциарный контроль: учебник (экспериментальный) / А.А. Прохожев, А.В. Новиков, А.М. Никитин [и др.]. – Москва: Академия военных наук, 2020. – 346 с.

11. Сафронова, Д.В. Феномен авитального поведения: сущность и причины / Д.В. Сафронова // Modern Science. – 2022. – № 6-2. – С. 179-182

12. Смирнова, С.В. Качество жизни и авитальная активность подростков / С.В. Смирнова, А.Л. Корепанов // Рибест. – 2019. – № 8. – С. 236-239

13. Собчик, Л.Н. Криминологические аспекты агрессивности / Л.Н. Собчик, Б.А. Спасенников, С.В. Кулакова // Психология и право. – 2022. – Т. 12. – № 1. – С. 209-225. – DOI: 10.17759/psylaw.2022120116

14. Шабанов, В.Б. Организационно-правовые проблемы противодействия суицидальным и несуицидальным аутоагрессивным формам поведения / В.Б. Шабанов, М.Ю. Кашинский // Вестник Воронежского института МВД России. – 2012. – № 3. – С. 17-24

Психология

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)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА ФСИН РОССИИ

Аннотация. Статья посвящена проблеме формирования профессионально-важных качеств у будущих сотрудников уголовно-исполнительной системы. Экстремальные условия службы предъявляют уникальные требования к психологической устойчивости, нравственному облику и эмоциональному интеллекту сотрудников. В исследовании представлены результаты комплексной психодиагностики курсантов выпускного курса ведомственного вуза ФСИН России. С помощью методик оценки нервно-психической устойчивости, совестливости, эмоционального интеллекта, самоотношения и рефлексивности был составлен психологический портрет курсантов. Установлено, что будущие специалисты обладают надежной нервно-психической устойчивостью и выраженной морально-нравственной ориентированностью. Выявлены также зоны развития: недостаточный уровень самокритичности, уверенности в себе и навыков управления эмоциями. На основе результатов делается вывод о возможности усовершенствования образовательных программ. Предлагается внедрение тренингов, направленных на развитие рефлексии, эмоциональной саморегуляции и волевых качеств для повышения эффективности профессиональной подготовки будущих сотрудников ФСИН.

Ключевые слова: профессионально-важные качества, сотрудники УИС, психологический портрет, психодиагностика, профессионализм.

Annotation. The article addresses the pressing issue of developing professionally important qualities in future officers of the penal system. The authors emphasize that the extreme conditions of service impose unique demands on psychological resilience, moral integrity, and emotional intelligence. The study presents the results of a comprehensive psychodiagnostic assessment of final-year cadets at a specialized university of the Russian Federal Penitentiary Service (FSIN). Using methods to assess neuro-psychic stability, conscientiousness, emotional intelligence, self-attitude, and reflexivity, a psychological profile of the sample was compiled. It was found that future specialists possess reliable neuro-psychic stability and a pronounced moral orientation. Areas for development were also identified: insufficient levels of self-criticism, self-confidence, and emotion management skills. Based on the results, the authors conclude that it is necessary to adjust educational programs. They propose the implementation of training aimed at developing reflection, emotional self-regulation, and volitional qualities to enhance the effectiveness of professional training.

Key words: professionally important qualities, correctional staff, psychological profile, psychodiagnostics, professionalism.

Введение. Служебная деятельность сотрудника УИС осуществляется в условиях хронического стресса, высокой эмоциональной напряженности и необходимости постоянного взаимодействия с особым контингентом (осужденными). Это предъявляет уникальные требования к личностным качествам сотрудников. Центральной проблемой в подготовке кадров для уголовно-исполнительной системы является формирование специалиста, способного сочетать оперативную эффективность, неукоснительное соблюдение закона и реализацию гуманного подхода в исправительных учреждениях. Готовность выпускника к продуктивной деятельности, предписанной законодательством, становится ключевым критерием результативности образовательного процесса. Данная задача напрямую связана с общим вектором реформ в российском высшем образовании, где акцент смещается на раннее профессиональное становление и практическую готовность выпускников.

В настоящее время существует практическая потребность в надежных инструментах для оценки не только знаний, но и личностного потенциала будущих сотрудников. Это позволяет прогнозировать их профессиональную надежность, способность к адаптации в экстремальных условиях и устойчивость к деформациям. Своевременное выявление даже незначительного риска дезадаптации или недостаточно развитых профессионально-важных качеств (ПВК) на этапе обучения позволяет принять превентивные меры (коррекция, дополнительная подготовка, психологическое сопровождение), что в перспективе снижает риски профессионального выгорания, нарушения этических норм и неэффективных действий на службе.

Сформированность психологической устойчивости, морально-нравственного облика, эмоционального интеллекта, а

также способности к рефлексии и самоконтролю является для сотрудника УИС не просто набором личностных черт, а критическим условием профессионального выживания и эффективности. Эти качества образуют целостный психологический «иммунитет», который позволяет противостоять хроническому стрессу и коррупционным рискам, сохраняя ясность мышления и верность закону. Без развитого эмоционального интеллекта и самоконтроля невозможно управлять сложными взаимодействиями с особым контингентом, предотвращать конфликты и принимать взвешенные решения в экстремальных обстоятельствах. Нравственный стержень и рефлексивная способность выступают внутренним гарантом против профессиональной деформации, обеспечивая не только личную надежность сотрудника, но и безопасность коллектива, а также законность всей служебной деятельности в условиях ее осуществления в пенитенциарной среде.

Целью исследования явилась диагностика и комплексный анализ уровня сформированности ключевых ПВК у курсантов выпускного курса ВИПЭ ФСИН России.

Изложение основного материала статьи. С целью выявления уровня сформированности профессионально-важных качеств у курсантов, обучающихся на 5 курсе ВИПЭ ФСИН России, был проведен комплекс психодиагностических методик. Нами были выбраны следующие методики, позволяющие оценить уровень развития ПВК: оценка нервно-психической устойчивости «Прогноз» (Санкт- Петербургская военно-медицинская академия имени С.М. Кирова), методика личностного дифференциала (вариант, адаптированный в НИИ имени В.М. Бехтерева), «Диагностика эмоционального интеллекта» (Н. Холл), «Шкала совестливости» (В.В. Мельников, Л.Т. Ямпольский), методика изучения уровня рефлексивности О.С. Анисимова [1; 2].

В выборку исследования вошли 43 курсанта 5 курса Юридического факультета ВИПЭ ФСИН России. Проанализируем результаты диагностики, полученные при помощи психодиагностических методик.

Анализ результатов по методике «Шкала совестливости» показал, что уровень морально-нравственных качеств в выборке распределился следующим образом:

– низкий уровень (0-3 б.) – 5% респондентов;
– пониженный уровень(4-6 б.) – 9% респондентов;
– средний уровень (6-8 б.) – 14% респондентов;
– повышенный уровень(9-11 б.) – 58% респондентов;
– высокий уровень (12-14 б.) – 14% респондентов.

Таким образом, большая часть курсантов демонстрируют повышенный уровень уважения к социальным нормам и этическим требованиям. Для них характерны чувство ответственности, добросовестность, стойкость моральных принципов. В своем поведении они руководствуются чувством долга, соблюдают этические стандарты, стремятся к выполнению социальных требований.

Анализ результатов, полученных с помощью методики «Эмоциональный интеллект», показал следующее. По шкале «Эмоциональная осведомленность» низкий уровень выраженности качества продемонстрировали 5% респондентов, средний уровень – 81%, высокий уровень – 14%. То есть курсанты достаточно хорошо осознают и понимают свои эмоции, владеют богатым словарным запасом для выражения чувств и переживаний.

По шкале «Управление своими эмоциями» низкий уровень выраженности качества показали 19% курсантов, средний уровень – 62%, высокий уровень – 19%. Таким образом, большая часть курсантов вполне справляется со своими эмоциями, проявляя эмоциональную гибкость, отходчивость.

Результаты диагностики по шкале «Самомотивация» показали, что 14% курсантов имеют низкий уровень сформированности данной характеристики, 77% – средний уровень, 19% – высокий уровень. То есть испытуемые в большинстве случаев могут управлять своим поведением за счет управления эмоциями.

Большое значение в профессиональной деятельности сотрудников УИС имеет качество, измеряющееся шкалой «Эмпатия». Способность к эмпатии выступает ключевой компетенцией в профессиональной деятельности сотрудников УИС, одинаково значимой как при взаимодействии с осужденными, так и в служебных отношениях с коллегами. В контексте работы с осужденными способность к распознаванию их эмоциональных состояний и актуальных настроений создает основу для принятия взвешенных управленческих решений, оперативного разрешения конфликтных ситуаций и эффективной организации работы по обеспечению режима. Внутри коллектива сотрудников развитие эмпатических качеств является важнейшим условием для формирования благоприятного социально-психологического климата, а также достижения слаженности и взаимопонимания при выполнении профессиональных задач.

Диагностика по методике Н. Холла позволила получить следующие количественные данные об уровне эмпатии в выборке: низкий показатель был зафиксирован у 14% курсантов, средний уровень – у 62%, и высокий уровень развития данной способности показали 24% респондентов. Аналогичное распределение было выявлено по смежной шкале «Распознавание эмоций других людей»: низкие значения у 14%, средние – у 62%, высокие – у 24% испытуемых. Полученные результаты позволяют заключить, что в целом способность курсантов к осознанному воздействию на эмоциональное состояние окружающих находится на среднем уровне сформированности.

Анализ данных, полученных с помощью методики «Личностный дифференциал», выявил особенности самооценки и волевой регуляции у курсантов. По шкале «Оценка», отражающей степень самопринятия, 10% респондентов продемонстрировали низкий уровень, что характеризуется критичностью к себе, неудовлетворенностью собственным поведением и личностными качествами. Средний уровень самооценки был свойственен 76% участников исследования, а высокий уровень, свидетельствующий о позитивном самовосприятии, склонности видеть в себе социально одобряемые черты и общей удовлетворенности собой, показали 14% курсантов.

По шкале «Сила», диагностирующей волевые аспекты личности, были получены следующие результаты: низкий уровень выраженности, указывающий на возможные трудности с самоконтролем и зависимостью от внешних обстоятельств, был выявлен у 24% испытуемых. У 76% респондентов данный показатель находится в среднем диапазоне. Высоких значений, которые свидетельствовали бы о выраженной уверенности в себе, независимости и способности полагаться на собственные силы в сложных ситуациях, в выборке зафиксировано не было. Таким образом, можно констатировать, что курсанты в целом демонстрируют средний уровень уверенности в себе и самостоятельности.По шкале «Активность» 29% испытуемых показало низкие значения, 71% – средние значения. Это значит, что среди курсантов, вошедших в данную выборку, в основном интровертированные, немного пассивные, эмоционально спокойные люди.

Результаты методики «Прогноз» показали, что у 14% испытуемых высокая нервно-психическая устойчивость, у остальных 86% нервно-психическая устойчивость хорошая. Это означает, что нервно-психические срывы маловероятны. Курсанты, что вполне ожидаемо, пригодны для работы или службы в трудных, непредсказуемых условиях, где к человеку предъявляются повышенные требования.

Методика «Определение уровня рефлексии» О.С. Анисимова представлена тремя шкалами: шкала рефлексивности, самокритичности и коллективности. В результате суммирования результатов по трем шкалам определяется уровень рефлексии – низкий, ниже среднего, средний, выше среднего и высокий. Средние показатели по группам следующие.

По шкале «Уровень рефлексивности» 19% продемонстрировали уровень ниже среднего, 71% – средний уровень, 10% – уровень выше среднего, нет низких и высоких результатов. По шкале «Уровень самокритичности» 86% курсантов имеют низкий уровень выраженности данной характеристики, 14% – средний уровень. По шкале «Уровень коллективности» 5% имеют уровень ниже среднего, остальные 95% продемонстрировали средний уровень выраженности характеристики.

На основании проведенного комплекса психодиагностических методик можно сделать следующие выводы. Курсанты выборки демонстрируют в целом благоприятный и адекватный требованиям будущей профессии психологический профиль. Наиболее выраженными сильными сторонами, критически важными для сотрудника УИС, являются:

1) высокая нервно-психическая устойчивость: подавляющее большинство (86%) имеют хорошую, а 14% – высокую устойчивость, что указывает на их пригодность к работе в экстремальных и стрессогенных условиях, характерных для службы в УИС. Риск дезадаптации минимален;

2) сформированная морально-нравственная основа: у 72% курсантов выявлен повышенный или высокий уровень совестливости. Это свидетельствует о развитом чувстве долга, ответственности, стремлении соблюдать социальные нормы и этические стандарты, что является фундаментом профессиональной этики сотрудника правоохранительных органов;

3) адекватный уровень эмоционального интеллекта: преобладают средние показатели по ключевым шкалам (эмоциональная осведомленность, управление эмоциями, самомотивация). Курсанты в основной массе осознают свои эмоции и в определенной степени могут ими управлять. Особенно важно отметить, что способности к эмпатии и распознаванию эмоций других людей у большинства развиты на среднем уровне, что является базой для построения служебных отношений и взаимодействия с особым контингентом.

Результаты указывают на ряд аспектов, требующих целенаправленного развития в процессе профессиональной подготовки:

1) самокритичность и рефлексия: выявлен крайне низкий уровень самокритичности у 86% курсантов при среднем уровне общей рефлексивности. Это может говорить о недостаточной глубине анализа собственных действий, недооценке ошибок и трудностей в саморазвитии. Формирование критического, аналитического отношения к собственной деятельности является важной задачей;

2) волевой компонент и активность: по шкале «Сила» (личностный дифференциал) отсутствуют высокие показатели, а у 24% курсантов уровень низкий, что может указывать на некоторую недостаточную уверенность в себе, зависимость от внешних обстоятельств и сложности с удержанием принятой линии поведения в трудных ситуациях. Шкала «Активность» также показывает преобладание интровертированных и спокойных реакций, что может требовать развития навыков проактивного поведения и инициативности в профессиональном контексте;

3) эмоциональное влияние и управление: несмотря на средние показатели эмоционального интеллекта, навыки целенаправленного влияния на эмоциональное состояние других людей (осужденных, коллег) развиты умеренно. Управление своими эмоциями также у части курсантов (19%) находится на низком уровне, что в условиях высокой напряженности может привести к профессиональным трудностям.

Таким образом, усредненный профиль курсанта 5 курса можно охарактеризовать как «стабильный и нормоориентированный, с потенциалом к развитию управленческой и рефлексивной зрелости». Курсанты обладают надежным психофизиологическим фундаментом (НПУ) и четкой моральной ориентацией, что соответствует базовым требованиям профессии. Однако для перехода на уровень самостоятельного, инициативного сотрудника, способного к эффективному управлению сложными социально-психологическими ситуациями в учреждениях УИС, необходимо дальнейшее развитие:

– рефлексивно-аналитических способностей (глубокий самоанализ, самокритичность);

– волевых качеств и уверенности в принятии решений;

– практических навыков эмоционального влияния и управления в профессиональном контексте.

Полученные данные целесообразно использовать для индивидуализации и корректировки образовательно-воспитательного процесса, включив в него тренинги, направленные на развитие рефлексии, эмоциональной саморегуляции, уверенности в себе и навыков управления поведением других в условиях эмоционального напряжения.

Выводы. Современные условия профессиональной пенитенциарной деятельности, гуманизация процесса исполнения наказаний, неукоснительное соблюдение прав человека в условиях изоляции предъявляют все более высокие требования к личности сотрудников УИС. Формирование сотрудника-профессионала происходит непрерывно на протяжении всего периода служебной деятельности. Создать систему непрерывного психолого-педагогического сопровождения и повышения квалификации сотрудников на протяжении всей карьеры возможно только на основе тщательно изученных категорий и принципов развития профессионализма.

Специфика профессиональной деятельности в УИС, обусловленная ее экстремальностью, повышенной ответственностью и необходимостью постоянного взаимодействия с контингентом осужденных, предъявляет уникальные требования к психологической устойчивости, нравственным ориентирам и коммуникативным навыкам сотрудника. Особенности профессии оказывают воздействие на профессиональное развитие и личностные изменения сотрудников исправительных учреждений.

В исследовании установлено, что психологический портрет курсантов выпускных курсов ведомственных вузов ФСИН России (на примере ВИПЭ ФСИН России) в целом соответствует предъявляемым профессиональным требованиям. У будущих сотрудников отмечается повышенный уровень совестливости и морально-нравственной нормативности, хорошая нервно-психическая устойчивость и средний уровень развития эмоционального интеллекта. Вместе с тем, выявлены зоны развития, такие как недостаточный уровень самокритичности, уверенности в себе (силы) и активности, что требует корректировки образовательных программ для целенаправленного формирования этих качеств.

Таким образом, результаты исследования могут быть положены в основу для модернизации программ профессиональной подготовки, переподготовки и повышения квалификации сотрудников УИС. В частности, будет полезно внедрять в учебный процесс активные и интерактивные методы обучения (тренинги, кейсы, деловые игры), направленные на формирование ситуационной готовности, коммуникативной компетентности и устойчивых нравственных принципов.

Совершенствование психолого-педагогического обеспечения профессионализма сотрудников УИС может выступать не только залогом эффективного функционирования самой системы, но и важнейшим вкладом в обеспечение правопорядка, исправление осужденных и, как следствие, укрепление безопасности общества в целом.

Литература:

1. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: учебное пособие / ред. и сост. Д.Я. Райгородский. – Самара: БАХРАХ-М, 2001. – 672 с.

2. Субъектный подход в психологии / под ред. А.Л. Журавлева, В.В. Знакова, З.И. Рябикиной, Е.А. Сергиенко; Ин-т психологии РАН. – Москва: Институт психологии РАН, 2009. – 623 с.

УДК 378.1

кандидат психологических наук Лысуенко Светлана Анатольевна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил);
студентка 2 курса Мельчакова Юлия Владимировна
Нижнетагильский государственный социально-педагогический институт (филиал)
федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего
образования «Уральский государственный педагогический университет» (г. Нижний Тагил)

ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА

Аннотация. В современном мире, характеризующемся высокой динамичностью, студенты на этапе профессиональной подготовки испытывают эмоциональные переживания, связанные не только с успешным обучением в вузе, но и с будущей профессиональной самореализацией в сфере «человек – человек». Эта область предъявляет высокие требования к таким способностям и умениям специалиста, как понимание индивидуального эмоционального состояния других людей, умение выстраивать успешную профессиональную коммуникацию, способность противостоять стрессовым факторам. Таким образом, эмоциональный интеллект и стрессоустойчивость являются профессионально-важными качествами для выпускников педагогических вузов. Понимание предпосылок для проявления этих личностных качеств позволит не только обновить содержание образовательного процесса, чтобы выпускники педагогического вуза были подготовлены к будущей профессиональной деятельности, но и поможет каждому студенту продемонстрировать свой индивидуальный профессиональный и личностный потенциал. В статье представлены результаты исследования, позволяющие понять взаимную изменчивость эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости студентов второго курса, обучающихся по профилю «Практическая психология и педагогика» в филиале Уральского государственного педагогического университета в Нижнем Тагиле. Полученные данные были обработаны с использованием математико-статистических методов и проинтерпретированы. Результаты опроса показывают, что большинство студентов обладают высоким уровнем эмоционального интеллекта и стрессоустойчивостью выше среднего. Была выявлена взаимосвязь между стрессоустойчивостью и такими структурными компонентами эмоционального интеллекта, как осознание собственных чувств, управление своими чувствами и чувствами других людей. Полученные результаты позволяют сделать вывод, что студенты с высоким уровнем эмоционального интеллекта демонстрируют более высокую способность адекватно реагировать на стрессовые ситуации, адаптироваться к ним и восстанавливаться, сохраняя при этом работоспособность и внутреннее равновесие.

Ключевые слова: стресс, стрессоустойчивость, эмоциональный интеллект, эмоции, чувства, управление эмоциями, студенты.

Annotation. In today's dynamic world, students at the stage of professional training experience emotional experiences associated not only with successful education at the university, but also with future professional self-realization in the "person-to-person" sphere. This field places high demands on such abilities and skills of a specialist as understanding the individual emotional state of others, the ability to build successful professional communication, and the ability to withstand stress factors. Thus, emotional intelligence and stress resistance are professionally important qualities for graduates of pedagogical universities. Understanding the prerequisites for the manifestation of these personal qualities will not only allow us to update the content of the educational process so that graduates of a pedagogical university are prepared for future professional activity, but will also help each student demonstrate their individual professional and personal potential. The article presents the results of a study that allows us to understand the mutual variability of emotional intelligence and stress resistance of second-year students studying in the Practical Psychology and Pedagogy profile at the Ural State Pedagogical University branch in Nizhny Tagil. The data obtained were processed using mathematical and statistical methods and interpreted. The survey results indicate that the majority of students possess a high level of emotional intelligence and above-average stress resilience. Relationships were found between stress resilience and such structural components of emotional intelligence as awareness of one's feelings, managing one's feelings and the feelings of others. These results allow us to conclude that students with a high level of emotional intelligence demonstrate a higher ability to adequately respond to stressful situations, adapt to them and further recover while maintaining performance and internal balance.

Key words: stress, stress resilience, emotional intelligence, emotions, feelings, emotion management, students.

Введение. Современный мир характеризуется высокой динамичностью, неопределенностью и обилием информации, что неизбежно приводит к возрастанию уровня стресса в жизни каждого человека, и особенно в жизни студента. Период обучения в вузе, помимо академических нагрузок, предполагает активную социализацию, самостоятельное принятие решений и формирование профессиональной идентичности, что создает целый комплекс стрессовых факторов. Для студентов педагогических специальностей эта нагрузка усугубляется осознанием будущей ответственности за воспитание и обучение подрастающего поколения. В этом контексте, способность студентов эффективно справляться с возникающими трудностями, сохранять психологическое равновесие и продуктивность деятельности, то есть их стрессоустойчивость, приобретает особую значимость.

Изложение основного материала статьи. В современных научных публикациях особенности стресса и стрессоустойчивости личности, находящейся на этапе профессиональной подготовки, рассматривали С.И. Дьяков [1], О.И. Колотилова [2], А.В. Мордык [3], В.И. Моросанова [4], А.Л. Черных [7] и многие другие.

Успешность адаптации к стрессу в студенческой среде зависит от множества факторов, среди которых индивидуальные черты личности (уровень самооценки, личностная тревожность, способность к саморегуляции и управлению временем), физическое состояние, уровень академической нагрузки, взаимодействие в социуме – общение с однокурсниками и преподавателями, семейные отношения, финансовые возможности [6]. Однако, теоретические научные исследования и экспериментальные данные последних лет уделяют внимание такому фактору адаптации как эмоциональный интеллект [5; 8; 9].

Впервые феномен был предложен Дж. Мейером и П. Сэловеем, которые определили его как способность воспринимать, оценивать и выражать собственные эмоции, и вместе с тем понимать эмоции окружающих, и на основании полученной информации принимать решения. Авторы также отмечали, что регулирование эмоции таким образом, способствует эмоциональному и интеллектуальному росту [10].

С целью определения взаимосвязи эмоционального интеллекта и стрессоустойчивости студентов в ноябре 2025 года было проведено эмпирическое исследование, в котором приняли участие студенты второго курса Нижнетагильского государственного социально-педагогического института (филиала) «Уральского государственного педагогического университета», обучающиеся на факультете психолого-педагогического образования по профилю «Практическая психология и педагогика». Объем выборки составил 20 человек, из них 17 девушек и 3 юноши. Возраст респондентов 18-23 лет.

В качестве инструмента исследования были использованы следующие психодиагностические методики: «Методика диагностики эмоционального интеллекта» М. А. Манойловой, позволяющая определить общий уровень эмоционального интеллекта и выраженность его структурных компонентов; «Тест на самооценку стрессоустойчивости личности» Н.В. Киршевой, Н.В. Рябчиковой, направленный на диагностику уровня стрессоустойчивости. Обработка результатов исследования была осуществлена при помощи математического анализа (SPSS Statistics 27.0, корреляционный анализ *r*-Спирмена).

Результаты диагностики эмоционального интеллекта студентов, принявших участие в опросе, представлены на Рис. 1.

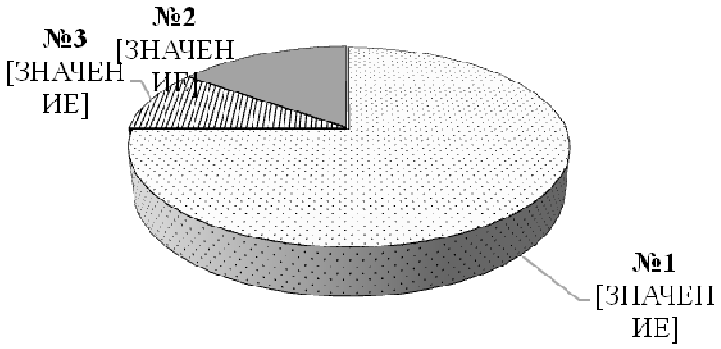


Рисунок 1. Распределение интегрального показателя эмоционального интеллекта респондентов

Примечание: 1 – Высокий уровень; 2 – Средний уровень; 3 – Низкий уровень.

В ходе исследования нами было выявлено, что большая часть опрошенных имеют высокий уровень эмоционального интеллекта (75%), что указывает на способность респондентов осознавать свои эмоции и управлять ими, а также распознавать эмоции других людей с целью выстраивания более конструктивного взаимодействия с окружающими при решении задач в различных видах деятельности. При этом стоит отметить, значительно меньшее число опрошенные продемонстрировали средний и низкий уровень (15% и 10% соответственно), это указывает на то, что у части испытуемых все же могут быть трудности в понимании, распознании и управлении эмоциями, как своими, так и окружающих людей.

Выраженность структурных компонентов эмоционального интеллекта у респондентов представлена на Рис. 2.

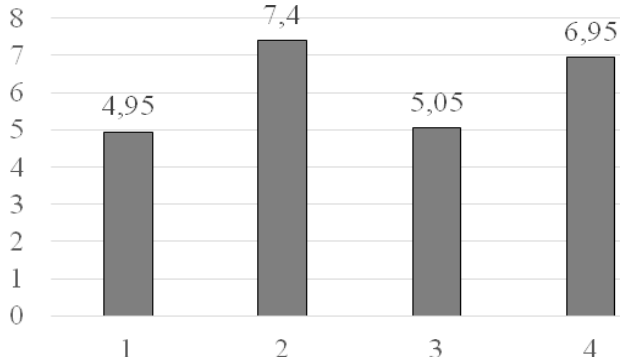


Рисунок 2. Выраженность структурных компонентов эмоционального интеллекта респондентов

Примечание: 1 – Осознание своих чувств; 2 – Управление своими чувствами; 3 – Осознание чувств других; 4 – Управление чувствами других.

Высокие показатели были продемонстрированы респондентами по такому компоненту эмоционального интеллекта, как «Управление своими чувствами и эмоциями» (7,4 б.), что свидетельствует о развитой способности в управлении своими эмоциями и чувствами. Также можно говорить о том, что данная способность позволяет студентам применять свое эмоциональное состояние для достижения поставленной цели и решения текущих задач. Еще одним показателем эмоционального интеллекта, выраженность которого можно охарактеризовать как «выше среднего», является «Управление чувствами других» (6,95 б.). Данный показатель позволяет говорить о том, что студентам свойственна реализация гуманного и индивидуализированного воздействия на окружающих с целью минимизации неблагоприятных состояний и реакций партнера по общению в процессе решения задач и достижения поставленных целей. Другими словами, студенты, принявшие участие в опросе, обладают такими личностными характеристиками, как самоконтроль и саморегуляция своих чувств и эмоций, психологическая гибкость в выстраивании отношений с окружающими их людьми, умение выбирать конструктивный стиль взаимодействия в зависимости от требований ситуации, склонность принимать решения,

учитывающие собственные интересы и интересы другого.

Наименее выраженными оказались такие компоненты эмоционального интеллекта как «Осознание своих чувств» (4,95 б.) и «Осознание чувств других людей» (5,05 б.). Этот факт указывает на слабо выраженную у респондентов потребность в познании самого себя, способность идентифицировать эмоции при низком осознании их роли в деятельности и общении, отсутствие склонности к самонаблюдению и некоторые трудности в понимании эмоциональных состояний окружающих. На наш взгляд, подобное распределение компонентов «Осознание своих чувств» и «Управление своими чувствами» может быть связано с адаптацией к социальным нормам и ожиданиям. Обществом ценится эмоциональная стабильность, сдержанность и тактичность, что приводит к стремлению выглядеть социально одобряемым субъектом, и как следствие, снижению потребности в глубоком понимании своих эмоций, их причин и влияния на взаимоотношения. Вместе с тем, это может быть связано с более выраженной когнитивной эмпатией и развитыми навыками социального взаимодействия, то есть способностью индивида интеллектуально понимать эмоциональное состояние другого, исключая эмоциональное сопереживание, и способностью принять позицию другого, вступать в коммуникацию, активно слушать и использовать конструктивные стратегии поведения в конфликте.

На рисунке 3 представлено распределение уровня стрессоустойчивости студентов, принявших участие в опросе.

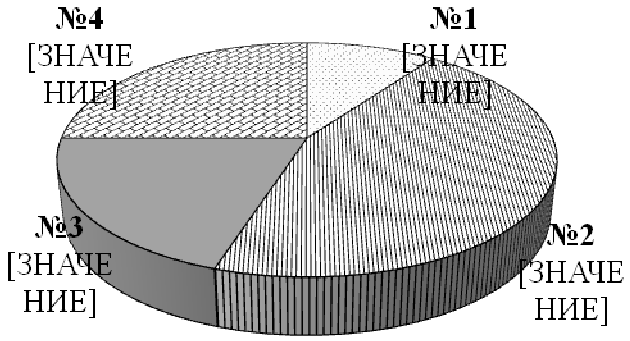


Рисунок 3. Распределение уровня стрессоустойчивости респондентов

Примечание: 1 – Очень высокий уровень; 2 – Высокий уровень; 3 – Уровень выше среднего; 4 – Уровень чуть выше среднего.

Интерпретируя полученные данные, стоит отметить, что практически половина опрошенных продемонстрировали высокий уровень стрессоустойчивости (45%), что указывает на способность испытуемых эффективно использовать свои сильные стороны, быстро восстанавливаться, долго сохранять продуктивность при воздействии стрессового фактора. При этом уровень выше среднего и чуть выше среднего имеют 20% и 25% участников исследования, что свидетельствует об их способности сопротивляться действию стрессогена на таком уровне, который все-таки дает возможность достичь поставленной цели.

Учитывая цель нашего исследования, полученные результаты были подвергнуты процедуре корреляционного анализа (коэффициент корреляции *r*-Спирмена), позволяющего определить взаимосвязь между переменными, характеризующими общий уровень эмоционального интеллекта и его структурные компоненты и переменной, измеряющей стрессоустойчивость респондентов (Табл. 1).

Таблица 1

Результаты взаимосвязей (корреляционный анализ r-Спирмена) между показателями эмоционального интеллекта и стрессоустойчивостью респондентов

Названия переменных	Общий показатель эмоционального интеллекта	Осознание своих чувств	Управление своими чувствами	Осознание чувств других	Управление чувствами других
Уровень стрессоустойчивости	0,715***	0,452*	0,593**	0,346	0,518*

*Примечание: n = 20; * r* = 0,444 при $p \leq 0,05$, ***r* = 0,561 при $p \leq 0,01$, ****r* = 0,679 при $p \leq 0,001$.

В результате корреляционного анализа была обнаружена сильная положительная взаимосвязь между переменными «Общий показатель эмоционального интеллекта» и «Уровень стрессоустойчивости» (r = 0,715; p <0,001). Также были обнаружены взаимосвязи между переменной «Уровень стрессоустойчивости» и переменными «Осознание своих чувств» (r = 0,452; p <0,05), «Управление своими чувствами» (r = 0,593; p <0,01), «Управление чувствами других» (r = 0,518; p <0,05).

Полученные статистически значимые связи позволяют утверждать, что респонденты, продемонстрировавшие высокий уровень эмоционального интеллекта, обладают высоким уровнем стрессоустойчивости. Во многом данная взаимосвязь обусловлена тем, что студенты с выраженным эмоциональным интеллектом отличаются эмоциональным самосознанием, развитой способностью управления своими чувствами и эмоциями, а также умением управлять эмоциями окружающих их людей, руководствуясь принципами гуманизма с сохранением и своих интересов, и интересов партнёра по общению.

Выводы. Таким образом, полученные результаты исследования, позволяют сделать следующие выводы.

1. Большая часть опрошенных обладает высоким уровнем эмоционального интеллекта и устойчивости к стрессу, что является необходимой способностью студента, а в дальнейшем и профессионала. Учитывая специфику будущей профессиональной деятельности, будущие психологи образования, обладающие высоким уровнем эмоционального интеллекта, способны уже сегодня не просто понимать и принимать эмоции и чувства свои и окружающих, а выстраивать

на основе данной информации стратегию своего поведения для решения профессиональных задач.

2. Высокий уровень эмоционального интеллекта у студентов, принявших участие в опросе, складывается из выраженности таких умений, как:

– согласование своих внутренних эмоций с реалиями современной действительности;

– дифференциация эмоций и чувств, которые находят свое отражение в профессиональной деятельности и межличностном общении;

– рефлексивность в самопознании индивидуальных внутренних состояний, переходящая в понимание партнера по общению;

– непредвзятость и беспристрастность отношения к окружающим, что является одним из признаков уверенности в своих силах;

– управлять эмоциональным состоянием партнера по общению с позиции гуманизма и учета его индивидуальных особенностей;

– принимать решения при достижении профессиональных целей, при этом не игнорируя индивидуальные интересы и не ущемляя интересы партнёра по общению.

3. Взаимосвязь между показателями эмоционального интеллекта и уровнем стрессоустойчивости у студентов педагогического вуза указывает на совместную изменчивость способности молодых людей к пониманию собственных эмоциональных состояний и состояний у окружающих со способностью справляться со стрессогенными факторами в условиях различных сторон жизнедеятельности.

Студенты педагогического вуза, находящие на этапе подготовки к профессиональной деятельности, осваивают профессию сферы «человек – человек», где эмоциональный интеллект и стрессоустойчивость являются профессионально-важными личностными характеристиками. Учитывая взаимосвязь между обозначенными личностными характеристиками, можно утверждать, что внедрение в образовательный процесс мероприятий, направленных на их развитие, является необходимым условием. Именно развитый эмоциональный интеллект позволит студентам, будущим психологам в образовании, быть не только более устойчивыми к воздействию академического стресса, но и способными к контролю и управлению своими чувствами и эмоциями, как важной предпосылке к психологической гибкости в выстраивании отношений, и эффективному выбору стиля взаимодействия в зависимости от требований ситуации, что безусловно является важным условием успешной профессиональной самореализации.

Литература:

1. Дьяков, С.И. Стрессоустойчивость студентов-психологов разного профиля обучения / С.И. Дьяков // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2022. – Т. 8. – № 1. – С. 87-96

2. Колотилова, О.И. Особенности стрессоустойчивости у обучающихся разных направлений подготовки в период семестра и во время сессии / О.И. Колотилова, Е.А. Колотилова, Д.Д. Варьяновская // Ученые записки Крымского федерального университета им. В.И. Вернадского. Социология. Педагогика. Психология. – 2025. – Т. 11. – № 3. – С. 127-133

3. Мордык, А.В. Стрессоустойчивость студентов педагогов-психологов и студентов-педиатров / А.В. Мордык, Т.Ю. Удалова, З.А. Аксютина // Развитие образования. – 2025. – Т. 8. – № 1. – С. 92-100

4. Моросанова, В.И. Стресс, осознанная саморегуляция и экзаменационная успешность у студентов инженерных вузов / В.И. Моросанова, И.Н. Бондаренко, И.Ю. Цыганов // Вестник Московского университета. – 2025. – Т. 48. – № 2. – С. 284-304

5. Оксина, И.Ю. Эмоциональный интеллект и стрессоустойчивость студентов / И.Ю. Оксина, В.Р. Черонка // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. – 2024. – № 8. – С. 104-107

6. Ступин, А.А. Стресс-факторы современного студента и пути преодоления стрессовых ситуаций / А.А. Ступин, А.Ф. Ахмадиева // Вестник науки. – 2024. – Т. 2. – № 12. – С. 1231-1235

7. Черных, Л.А. Возможности регуляции стресса студентов педагогического вуза / Л.А. Черных // Вестник практической психологии образования. – 2024. – Т. 21. – № 3. – С. 38-44

8. García-Martínez, I. Relationship between Emotional Intelligence, Educational Achievement and Academic Stress of Pre-Service Teachers / I. García-Martínez, N. Pérez, F. Miguel, R. López // Behavioral Sciences. – 2021. – Vol. 11. – № 10. – P. 1-14. – DOI: 10.3390/bs11100131

9. Fuggawala, S. The Role of Emotional Intelligence and its Effect on Stress Management – An Aspect of Mental Health Amongst Students / S. Fuggawala // International Journal of Advanced Research and Innovative Ideas in Education. – 2024. – Vol. 10. – № 6. – P. 4746-4755

10. Mayer, J.D. What is Emotional Intelligence? / J.D. Mayer, P. Salovey; ed. by P. Salovey, D.J. Sluyter // Emotional Development and Emotional Intelligence: Educational Implications. – New York: Basic Books, 1997. – P. 3-31

Психология

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

ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье представлен теоретический обзор исследований, в фокусе внимания которых находится учебная мотивация и социометрический статус в аспекте изучение их взаимосвязи. Также представлены результаты проведенного эмпирического исследования, направленного на изучение особенностей учебной мотивации младших школьников с разным социометрическим статусом. Выборку составили 77 обучающихся 2-х классов. Использовались методики: «Социометрия» Дж. Морено, «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой. Статистический анализ проводился с использованием t-критерия Стьюдента и коэффициента ранговой корреляции Спирмена. Результаты диагностики социометрического статуса в выборке младших школьников показали факт преобладания социометрического статуса «предпочитаемые». Он был выявлен у 30% респондентов, что может отражать наличие в классах устойчивых малых групп или дружеских пар, внутри

которых складываются взаимные позитивные выборы. Результаты показали, что существует статистически значимое различие между уровнем мотивации «звёзд» и «пренебрегаемых». Результаты корреляционного анализа свидетельствуют о наличии статистически значимой положительной взаимосвязи между уровнем учебной мотивации и социометрическим статусом ребенка.Выявленная корреляционная связь указывает на характер взаимодействия изучаемых феноменов и требуют дальнейшего углубленного изучения.

Ключевые слова: учебная мотивация, социометрический статус, уровень, младшие школьники, учебный процесс, развитие.

Annotation. The article presents a theoretical review of research that focuses on educational motivation and sociometric status in terms of studying their relationship. The results of an empirical study aimed at studying the features of educational motivation of younger schoolchildren with different sociometric status are also presented. The sample consisted of 77 2nd grade students. The following methods were used: «Sociometry» by J. Moreno, «Assessment of the level of school motivation» by N.G. Luskanova. Statistical analysis was performed using the Student's t-test and Spearman's rank correlation coefficient. The results of the diagnosis of sociometric status in the sample of younger schoolchildren showed the predominance of the sociometric status of «preferred». It was detected in 30% of the respondents, which may reflect the presence of stable small groups or friendly couples in the classrooms, within which mutual positive choices are formed. The results showed that there is a statistically significant difference between the motivation levels of the «stars» and the «neglected ones». The results of the correlation analysis indicate the presence of a statistically significant positive relationship between the level of educational motivation and the sociometric status of the child. The revealed correlation indicates the nature of the interaction of the studied phenomena and requires further in-depth study.

Key words: educational motivation, sociometric status, level, primary school students, learning process, development.

Введение. В современном образовательном пространстве, которое находится в состоянии постоянного развития и предъявляет более высокие стандарты к результатам обучения, проблема учебной мотивации младших школьников приобретает особую значимость. Учебная мотивация является ключевым фактором успешной адаптации к школе, формирования познавательного интереса и достижения высоких результатов в учебе. В связи с этим, исследование факторов, влияющих на развитие учебной мотивации, представляется крайне актуальным.

Особое исследовательское внимание заслуживает изучение социометрического статуса младших школьников, так как положение ребенка в системе межличностных отношений класса значительно влияет на его самооценку, эмоциональное благополучие и, как следствие, на отношение к образовательному процессу. Согласно исследованиям, дети, имеющие различный социометрический статус (популярные, предпочитаемые, изолированные, отверженные), могут демонстрировать разные уровни учебной мотивации и испытывать различные трудности в учебном процессе.

Изложение основного материала статьи. В условиях реализации Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования (ФГОС НОО), ориентированного на формирование универсальных учебных действий и развитие личностных качеств обучающихся, понимание взаимосвязи между социометрическим статусом и учебной мотивацией младших школьников приобретает практическую значимость для педагогов и психологов, работающих в начальной школе.

Период с 6-7 до 10-11 лет, охватывающий начальную школу, называют младшим школьным возрастом. В это время наблюдается стабильное физическое и психическое развитие, играющее ключевую роль в формировании личности и социальной адаптации ребенка. Переход в статус школьника кардинально меняет его положение в обществе, вводит новые обязательства [11]. Происходящие процессы в психической жизни школьника приводят к перестройке всей системы отношений ребенка с окружающим миром, появлению новых обязанностей, которые определяются не только взрослыми, но и сверстниками [8].

Изначально первоклассники испытывают большой интерес к школе, новой обстановке и статусу ученика, что обусловлено стремлением к отождествлению со взрослыми через новую социальную роль. Однако, развитие учебной мотивации может являться серьезной проблемой для учителей начальной школы, поскольку дети, не привыкшие к школьной жизни, могут проявлять низкую произвольную регуляцию, часто отвлекаться, демонстрировать ориентацию в большей степени на внешнюю мотивацию учебной деятельности, чем внутреннюю, выражающуюся в желании узнать новое знание. Успешное развитие школьника возможно лишь при доверительных отношениях с участниками образовательного процесса и при условии его активного включения в деятельность, вызывающую положительные эмоции. Желание учиться, приобретение ключевых навыков, освоение самоконтроля и самооценки – всё это может раскрыться в ребёнке благодаря работе учителя.

Мотивация играет центральную роль в регуляции учебного процесса. Именно она побуждает к познавательной активности, что, в свою очередь, способствует развитию мышления и приобретению новых знаний, навыков и умений, которые будут необходимы ребенку в дальнейшей жизни [6].

Л.И. Божович, в зависимости от источника, выделяла два вида мотивов:

1. Внутренние. Их источник заложен в самой учебной деятельности. Они проявляются через интерес к занятиям, стремление к раскрытию внутреннего потенциала и развитию личности.

2. Внешние. Их источник находится вне учебного процесса. Чаще всего они демонстрируются через потребность в одобрении со стороны других, достижение высоких академических результатов, избегание негативных последствий, влияние со стороны родителей или осознанию своих обязательств [2].

Новая социальная обстановка и учебная деятельность приводят к тому, что в процессе обучения повышается уровень конформности учеников, что является естественным результатом их интеграции в новый коллектив. Общение со сверстниками в это время очень важно. Именно через дружбу дети начинают лучше понимать себя, становятся увереннее и легче привыкают к новой обстановке, что, в свою очередь, положительно влияет на их учебную мотивацию [4].

Согласно работам М.Р. Битяновой, статус ребенка в классе формируется под воздействием ряда индивидуальных, психологических и социальных факторов, включая физическую привлекательность, успехи в групповых и внешних мероприятиях, уровень умственного развития, особенности темперамента и наличие черт личности, значимых для данной группы [1].

Социометрический статус ученика в группе определяется количеством полученных положительных выборов от одноклассников и напрямую отражает его неформальное положение в системе межличностных отношений. На основе этого выделяются статусные категории: от высокостатусных «звёзд» (получающих максимум выборов) и благополучных «предпочитаемых» через «принятых» со средним или низким числом выборов к проблемным «изолированным» (не получившим ни одного выбора) и «отвергаемым» (получающим явные отрицательные выборы). Ключевой проблемой часто становится расхождение между этим неформальным статусом и официальным положением ученика (например, ролью старосты или активиста), когда формальный лидер может быть «отвергаемым» или «изолированным», а реальной неформальной «звездой» оказывается другой человек, что создает скрытую напряженность и дисфункцию в коллективе [4].

Положение ученика в коллективе обусловлено как его индивидуальными особенностями, так и характеристиками самой группы. Следовательно, статус ребенка определяется взаимными симпатиями, возникающими на стыке его личности и специфики коллектива.

В общении со сверстниками школьник может проявлять себя по-разному: быть лидером, душой компании, поддерживать узкий круг общения, держаться в стороне или даже конфликтовать. Выбор модели поведения зависит от влияния семьи, личных качеств и окружения сверстников. В исследованиях [5; 9] показано, что позитивный опыт общения способствует гармоничному развитию личности, а развитое учебное сотрудничество помогает укрепить социальный статус ребёнка в группе и повысить самооценку. Также было выявлено, что популярные и хорошо принятые в коллективе ученики более мотивированы к учебе, активны в школьной жизни и охотнее посещают занятия [3].

Учебная мотивация тесно связана с социометрическим статусом. Дети с высоким статусом часто обладают более высокой учебной мотивации, чем дети с низким социометрическим статусом. Понимание социометрического статуса ребёнка помогает педагогам и школьным психологам своевременно выявлять причины возникающих трудностей у учащихся и оперативно оказывать нужную поддержку [10].

Таким образом, учебная мотивация и социометрический статус являются взаимосвязанными компонентами, играющими ключевую роль в образовательном процессе. Целью данного исследования стало изучение особенностей учебной мотивации и социометрического статуса детей младшего школьного возраста. В исследовании приняли участие 77 обучающихся 2-х классов МБОУ «Школа №169» (г. Нижний Новгород).

В рамках эмпирического изучения использовался следующий комплекс методик:

- «Социометрия» Дж. Морено для диагностики социометрического статуса школьника;
- «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой для оценки уровня учебной мотивации.

Обработка данных проводилась с использованием методов математической статистики: t-критерий Стьюдента для сравнения двух независимых групп и коэффициент ранговой корреляции Спирмена для анализа взаимосвязей.

Диагностика уровня школьной мотивации с помощью методики «Оценка уровня школьной мотивации» Н.Г. Лускановой показала следующее результаты:

- Очень низкий уровень школьной мотивации наблюдается у 10% обучающихся, которые переживают серьезные школьные трудности: неспособность усваивать учебный материал, трудности в коммуникации со сверстниками и учителями. Для таких детей школа часто становится источником стресса, воспринимаясь как недружелюбное пространство, пребывание в котором вызывает у них сильный дискомфорт.
- Низкий уровень характерен для 29% выборки: у данных школьников отмечается нежелание присутствовать на уроках, что приводит к частым пропускам занятий. На занятиях они зачастую отвлекаются на посторонние активности, включая игры, и испытывают значительные трудности в освоении учебного материала. Их адаптация к школьной среде характеризуется нестабильностью.
- Средний уровень продемонстрировали 31% школьников, для которых характерно достаточно благополучное самочувствие в коллективе, однако посещение школы в большинстве случаев обусловлено внешними мотивами - привлекательностью общения со сверстниками и педагогами и обладанием атрибутами учебного процесса, такими как канцелярские принадлежности и др.
- Высокий уровень был выявлен у 22% учеников, это свидетельствует о успешной адаптации детей к учебному процессу, эффективном усвоении учебного материала.
- Очень высокий уровень наблюдается у 8% респондентов, они отличаются выраженными когнитивными интересами и стремлением к достижению высоких академических результатов, соответствующих всем образовательным стандартам. Данные школьники демонстрируют высокую степень исполнительности, точно следуя инструкциям преподавателя, проявляют добросовестность и ответственность. Неудовлетворительные оценки или замечания со стороны педагога вызывают у них значительное эмоциональное переживание.

Диагностика социометрического статуса школьника с помощью методики «Социометрия» Дж. Морено показали следующие результаты (Табл. 1).

Таблица 1

Показатели социометрических статусов младших школьников по методике Дж. Морено «Социометрия

Социометрические статусы	Кол-во	%
«Звезды»	11	14
«Предпочитаемые»	23	30
«Принятые»	18	23
«Пренебрегаемые»	20	26
«Отвергаемые»	5	7

Анализ данных показывает, что большинство учеников (30%) относятся к категории «предпочитаемых», то есть пользуются положительным вниманием одноклассников. Значительная часть (26%) – это «пренебрегаемые», которые остаются вне поля зрения сверстников, не получая ни положительных, ни отрицательных оценок. Такие дети часто замкнуты и неактивны в коллективе. «Социометрических звезд», то есть тех, с кем желает дружить большинство, немного – всего 14%. Группа «принятых» (23%) чувствует себя комфортно в классе, их социальные потребности удовлетворены, но они не выделяются особыми связями. Эта группа обычно самая многочисленная и отражает общую атмосферу в классе. Наименьшую долю составляют «отвергаемые» (7%), имеющие больше негативных выборов, чем позитивных. В эту группу могут входить как дети с проблемами в поведении, так и вполне благополучные ученики.

Для проверки гипотезы о различиях в уровне учебной мотивации младших школьников с разным социометрическим статусом был проведен сравнительный анализ с использованием t-критерия Стьюдента. Значимые различия были выявлены только между подгруппами «звезд» и «пренебрегаемых» (см. таблицу 2), при сравнение остальных подгрупп друг с другом различий выявлено не было.

Таблица 2

Сравнение показателей учебной мотивации у младших школьников с разным социометрическим статусом (по t-критерию Стьюдента)

Средние показатели Статусное положение	Учебная мотивация
«Звезды» (N=11)	21,5
«Пренебрегаемые» (N=20)	15,3
t-критерий Стьюдента	3.3**

*Примечание: * – достоверно значимые различия на уровне p ≤0,05, ** – достоверно значимые различия на уровне p ≤0,01 (по критерию Стьюдента).*

Полученное эмпирическое значение t (3.3) находится в зоне значимости. С помощью t-критерия Стьюдента подтверждается, что у младших школьников с социометрическим статусом «звёзды» и «пренебрегаемые» существуют различия в уровне учебной мотивации.

«Звёзды» получили статистически значимо более высокий средний балл, что говорит о том, что у них, в отличие от «пренебрегаемых», преобладает высокий уровень учебной мотивации. Они добросовестно соблюдают все установленные школьные нормы, внимательно следуют указаниям учителя и демонстрируют ответственное отношение к учёбе.

Для установления взаимосвязи между уровнем учебной мотивации младших школьников и их социометрическим статусом полученные показатели методик сопоставлялись с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена (Табл. 3).

Таблица 3

Взаимосвязь уровня учебной мотивации и социометрического статуса младших школьников

Сопоставляемые параметры	Социометрический статус ребенка
Уровень учебной мотивации	rs = 0,302

*Критические значения для N = 77: *r-крит. = 0,23 при 0,05 уровне значимости; **r-крит. = 0,3 при 0,01 уровне значимости.*

Результаты проведенного корреляционного анализа выявили статистически достоверную прямую корреляцию между показателями учебной мотивации и социометрическим статусом школьника (rs = 0,302, при p ≤ 0,01). Установленная зависимость указывает на тенденцию: учащиеся с более выраженной внутренней мотивацией к учебной деятельности часто занимают и более благоприятное положение в структуре неформальных отношений внутри классного коллектива. Данный результат подтверждает теоретическую предпосылку о взаимовлиянии успешности в ведущей деятельности (учебе) и социального признания в группе сверстников. Однако величина коэффициента корреляции (rs = 0,302) свидетельствует об умеренной силе связи, что подчеркивает: учебная мотивация является значимым, но не единственным фактором статуса. На положение ребенка в системе межличностных выборов также существенно влияют его коммуникативные компетенции, личностные качества и ценностные установки самой группы. Таким образом, можно заключить, что высокая учебная мотивация создает позитивный фон для социального принятия, но не гарантирует автоматически высокого социометрического статуса. Полученные результаты согласуются с основными исследованиями А.В. Поповой [7] и В.С. Чернявской [10].

Выводы. Проведенное эмпирическое исследование дало основание сформулировать следующие выводы:

1. Были выявлены статистически значимые различия в выраженности учебной мотивации между «звёздами» и «пренебрегаемыми». У «звёзд» уровень учебной мотивации существенно выше: они добросовестно выполняют требования, внимательно следуют указаниям учителя.

2. Корреляционный анализ выявил положительную значимую связь между уровнем мотивации и социометрическим статусом. Это означает: чем выше мотивация, тем выше социальный статус ребёнка в группе.

3. Существует выраженная взаимосвязь между учебной мотивацией и социальным положением младшего школьника в классе. Высокомотивированные дети чаще занимают благоприятные социометрические позиции («звёзды», «предпочитаемые»), тогда как низкая мотивация коррелирует с низкими социометрическими статусами («пренебрегаемые», «отвергаемые»).

Проведённое исследование показывает, насколько сложно и многогранно проявляются особенности учебной мотивации и социометрического статуса у младших школьников. Дальнейшее изучение этих феноменов позволит эффективнее выстраивать работу по повышению школьной адаптации и академической успешности детей за счет создания целенаправленных программ психолого-педагогического сопровождения процесса адаптации первоклассников к образовательному процессу.

Литература:

1. Битянова, М.Р. Как измерить отношения в классе: социометрический метод в школьной практике / М.Р. Битянова. – Москва: ООО «Чистые пруды», 2005. – 32 с.

2. Елфимова, Н.В. Диагностика и коррекция учения у младших школьников: учеб.-метод. пособие / Н.В. Елфимова. – Москва: Просвещение, 1991. – 276 с.

3. Коротаева, Е.В. Развитие отношений сотрудничества у учащихся начальной школы / Е.В. Коротаева, О.В. Домрачева // Педагогическое образование в России. – 2012. – № 4. – С. 169-172

4. Кулагина, И.Ю. Младшие школьники: особенности развития / И.Ю. Кулагина. – Москва: Эксмо, 2009. – 176 с.

5. Майорова, Н.И. Учебное сотрудничество как способ активизации саморазвития учащегося / Н.И. Майорова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2014. – № 38. – С. 57-61

6. Маркова, А.К. Возрастные особенности мотивации учения и умение школьников учиться / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов под ред. А.К. Марковой // Формирование мотивации учения. – Москва: Педагогика, 1990. – С. 57-62

7. Попова, А.В. Взаимосвязь мотивации учения и социометрического статуса учащихся начальной школы / А.В. Попова, С.Н. Шадрина // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – Т. 32. – С. 176-178

8. Психология человека от рождения до смерти / под ред. А.А. Реана. – Санкт-Петербург: Еврознак, 2001. – 242 с.

9. Рунова, Т.А. Исследование становления отношений учебного сотрудничества младших школьников / Т.А. Рунова, Е.Г. Гуцу, М.Д. Няголова // Вестник Мининского университета. – 2019. – Т. 7. – № 3. – 12 с.
10. Чернявская, В.С. Учебная мотивация первоклассников с разными социометрическими статусами (на примере учеников 1-го класса МБОУ СОШ № 35, г. Владивосток) / В.С. Чернявская, Е.А. Андреева // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2016. – № S11. – С. 14-21
11. Эльконин, Д.Б. Психология обучения младшего школьника / Д.Б. Эльконин. – Москва: Знание, 1974. – 63 с.

УДК 159.99

кандидат психологических наук, доцент Савинова Татьяна Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
кандидат психологических наук, доцент Вдовина Наталья Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
магистрант Хрущева Оксана Петровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

ТРЕНИНГ КРЕАТИВНОСТИ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ

Аннотация. Статья посвящена проблеме развития творческих способностей подростков. Для решения данной проблемы авторами разработана и последовательно реализована программа тренинга креативности. Актуальность статьи обусловлена современными требованиями в области образования, ориентацией обучающихся не только на овладение комплексом знаний и умений, но и на развитие личностной компетентности, включающей, в том числе, творческие способности. В статье проанализированы различные подходы к изучению проблемы творческих способностей, охарактеризованы особенности творческих способностей в подростковом возрасте. В ходе исследования проведена диагностика творческих способностей подростков. Авторами спроектирована и апробирована программа тренинга креативности, определена ее эффективность. Тренинг креативности способствует развитию способности к генерации новых, оригинальных идей в ходе осуществления творческой деятельности. При реализации тренинга креативности необходимо учитывать целевые ориентиры, принципы организации и обучения, структурированность и тематическое наполнение занятий. Основными методами исследования являлись: теоретические, эмпирические, методы математической обработки данных. Полученные в ходе исследования материалы могут быть использованы педагогами и психологами для диагностики и развития творческих способностей подростков.

Ключевые слова: творчество, творческие способности, творческая деятельность, подростки, тренинг креативности.

Annotation. The article is devoted to the problem of developing the creative abilities of adolescents. To solve this problem, the authors have developed and consistently implemented a creative training program. The relevance of the article is due to modern requirements in the field of education, the orientation of students not only to mastering a set of knowledge and skills, but also to the development of personal competence, including, among other things, creative abilities. The article analyzes various approaches to the study of the problem of creative abilities, describes the features of creative abilities in adolescence. In the course of the study, the diagnosis of the creative abilities of adolescents was carried out. The authors have designed and tested a creative training program, and its effectiveness has been determined. Creativity training promotes the development of the ability to generate new, original ideas in the course of creative activity. When implementing creativity training, it is necessary to take into account the objectives, principles of organization and training, structuring and thematic content of classes. The main research methods were: theoretical, empirical, mathematical data processing methods. The materials obtained during the research can be used by teachers and psychologists to diagnose and develop the creative abilities of adolescents.

Key words: creativity, creative abilities, creative activity, teenagers, creativity training.

Материалы подготовлены в рамках научно-исследовательских работ по приоритетным направлениям научной деятельности вузов-партнеров ФГБОУ ВО «Чувашский государственный педагогический университет имени И.Я. Яковлева» и ФГБОУ ВО «Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» на тему «Научно-методическое обеспечение развития творческих способностей обучающихся»

Введение. Современные требования в области образования, актуальное состояние социально-экономического развития ориентирует обучающихся не только на овладение комплексом знаний и умений, но и на развитие личностной компетентности, включающей, в том числе, творческие способности. Вовлечение подростков в творчество, развитие их творческих способностей стимулирует учебную деятельность, помогает раскрыть и проявить психические качества, формирует эстетический вкус, обогащает внутренний мир. Развитие творческих способностей наиболее полно осуществляется через включение детей в тренинговую деятельность. Использование тренинга креативности в развитии творческих способностей подростков способствует активизации внутренних сил личности, позволяющих ей выступить субъектом творческого саморазвития.

Изложение основного материала статьи. Проблема творческих способностей занимает значительное место в психологических исследованиях. Изучению психологических аспектов творческой деятельности и креативности посвящены работы многих зарубежных и отечественных исследователей: Т.А. Барышевой [1], Дж. Гилфорда [3], Э. Торренса [8], Е.Е. Туник [9] и других.

Т.А. Барышева рассматривает творческие способности как интегративное образование, включающее когнитивный, эмоциональный и мотивационный компоненты. Автор подчеркивает, что для развития творческих способностей необходимы соответствующего типа задатки. Она также выделяет ряд существенных характеристик творческих способностей: индивидуальная степень выраженности, вариативность способностей, связь с быстротой и легкостью овладения соответствующими знаниями и умениями [1].

Н.В. Кондратьева определяет творческие способности как синтез между тем, что есть, т.е. индивидуальными особенностями личности и новыми качественными состояниями (изменениями в мыслительной деятельности, восприятии, жизненном опыте, появлением креативности, высокой мотивации к творческой деятельности). Творческие способности возникают посредством проявления творческой активности личности, результатом которой становится появление нового

продукта [4].

По мнению Е.Е. Туник, творческие способности заключаются в нахождении нового способа деятельности и создании ее нового, оригинального результата. Среди всего многообразия проявлений творческих способностей автор выделяет: любознательность, оригинальность, критичность, продуктивность, воображение, умение отстаивать свое мнение, чувство юмора и др. [9].

Дж. Гилфорд рассматривает связь интеллекта и творческих способностей. Он выделяет креативность как универсальную познавательную творческую способность, основанную на взаимодействии интеллекта, когнитивных способностей и реальных достижений. В основе креативности лежит творческое мышление, которое предполагает возникновение чего-то нового для решения поставленной проблемы [3].

Э. Торренс обращает внимание на природу, возможности и способы развития творческих способностей, а также на взаимосвязь творческих способностей и успешности выполнения соответствующей деятельности. Им выделены критерии творческих способностей: беглость, гибкость, оригинальность, разработанность идей [8].

Таким образом, творческие способности являются одним из факторов развития личности. Они способствуют изменению личности и проявляются в отказе от стереотипного мышления в пользу нестандартного, генерировании новых идей, проявлении творческого мышления, способности к решению трудных ситуаций.

Особенности творческих способностей в подростковом возрасте связаны с возрастными новообразованиями, происходящими на этом этапе, а именно с интеллектуализацией познавательных процессов, проявлением повышенной творческой и познавательной активности, активного творческого поиска, становлением самосознания, стремлением к самосовершенствованию, самореализации, проявлением собственной индивидуальности.

И.А. Синкевич отмечает, что творческие способности подростка способствуют его творческому становлению и выполняют ряд системообразующих функций: включают в творческий процесс индивидуальные смыслы личности; способствуют осмыслению себя как субъекта творческой деятельности; способствуют проявлению внутренних мотивов личности к творческой деятельности; способствуют осознанию себя как «Я-созидателя»; способствуют формированию ценностно-смысловой сферы творческой деятельности; обеспечивают творческую самореализацию; обеспечивают постоянное самосовершенствование [7].

С целью изучения и выявления уровня развития творческих способностей подростков было проведено эмпирическое исследование на базе МОУ «Средняя общеобразовательная школа № 28» г.о. Саранск. В нем прияли участие 46 подростков. Средний возраст испытуемых – 13 лет.

В ходе исследования использовались следующие методики: «Опросник креативности» (Д. Джонсон, адаптация Е.Е. Туник) [9], «Тест креативности» (Э. Торренс) [8].

По данным «Опросника креативности у 11% испытуемых диагностирован очень высокий уровень творческих способностей, у 15% – высокий. Эти подростки характеризуются устойчивым интересом к творческой деятельности, способностью выдвигать и выражать большое количество различных идей, образов, вариантов, способностью дополнять идею различными деталями, способностью воспроизводить уникальные результаты деятельности. Им свойственна высокая скорость мышления, его нестандартность, гибкость ума, способность переключаться между задачами, возможность выполнять сразу несколько задач (мультизадачность), способность к анализу, синтезу. Они позитивно настроены, готовы трудиться ради самого процесса, даже если результат не был достигнут с первого раза. Школьники проявляют уверенность в себе, настойчивость в достижении конечного результата, самостоятельность и инициативность, склонны в большей мере рисковать, импровизировать. У 43% подростков диагностирован средний уровень творческих способностей. Они характеризуются бессистемным и эпизодическим проявлением интереса к творческой деятельности. Им свойственна способность создавать оригинальные образы и идеи, но преобразовать и дополнить ее они зачастую не способны. Школьники проявляют желание достичь больших результатов, но не готовы рисковать, решать более сложные задачи. Подростки не проявляют уверенность в себе, зависимы от мнения окружающих. 24 % подростков обладают низким уровнем развития творческих способностей, не проявляют интерес к творческой деятельности. 7% подростков работают по алгоритму, не склонны к инновациям, не стремятся развивать творческие способности, характеризуются пассивностью поведения.

«Тест креативности» Э. Торренса используется с целью исследования креативности детей дошкольного и школьного возраста. Автор провел большую исследовательскую работу по изучению природы творчества. На основании этих исследований он определил новый термин, который в последствие стал одним из центральных понятий в психологии творчества – «креативность». Креативность (с лат. «creatio» – создание, созидание) – термин, объединяющий под собой, с одной стороны, умение обнаружить проблему, дефицит знаний, противоречия, с другой, – активный поиск способов их решения, проверка гипотез, способность генерировать множество оригинальных идей, мыслить нестандартно [8].

Анализ данных по методике «Тест креативности» свидетельствует, что 8,7% испытуемых имеют очень высокий уровень креативности, 15,2% подростков обладают высоким уровнем развития основных показателей креативности: беглости (19,6%), оригинальности (17,4%), разработанности (10,9%), абстрактности названий (13%), сопротивления замыканию (15,2%). Работы данных испытуемых отличались оригинальностью идеи, не повторялись, однако иногда имели одинаковые названия.

43,5% подростков продемонстрировали средний уровень развития креативности и его основных показателей. 50% подростков справились с предложенным заданием за отведенный промежуток времени, т.е. продемонстрировали средний уровень беглости мышления. 45,6% испытуемых пытались проявить некоторую степень изобретательности и оригинальности. 41,3% подростков в ходе рисования пытались дополнить рисунки какими-либо деталями, но, как правило, одной-двумя. Названия своим рисункам также давали чаще стандартные, не отличающиеся высокой степенью оригинальности.

Для 21,7% подростков характерен низкий уровень развития основных показателей креативности: беглости (17,4%), оригинальности (19,6%), разработанности (24%), абстрактности названий (26%), сопротивления замыканию (21,7%). Данные испытуемые медленно выполняли предложенные задания, долго думали над каждым рисунком. В ходе рисования подростков прибегали к имеющимся у них стандартным образам и представлениям, ограничивались простыми, односложными, зачастую символическими рисунками. В некоторых случаях отказывались от выполнения задания или бросали начатое дело, не доведя его до конца. Названия рисункам давали простые.

10,9% испытуемых подошли к выполнению задания без всякого интереса, фигуры дорисовывали самым примитивным образом: полукруг – до круга, угол – до прямоугольника и т.д. Задание выполняли с помощью самых простых и незаурядных способов. Во многих случаях их рисунки оставались без названий, ссылаясь на то, что они не знают, как назвать рисунок. На основе имеющихся характеристик можно сделать вывод, что у данных подростков очень низкий уровень креативности и его основных показателей.

Таким образом, можно отметить, что лишь половина испытуемых обладают оригинальностью, то есть непохожестью

создаваемых ими образов, беглостью в ходе изображения предметов, гибкостью при смене стимульного материала, степенью «сложности» при выполнении заданий. Большинство подростков имеют средний и низкий уровни креативности.

На основе данных исследования была разработана и реализована программа тренинга креативности. Проектирование программы тренинга креативности осуществлялось с опорой на идеи Н.А. Вдовиной [2], О.В. Кудашкиной [5], Н.В. Рождественской [6] и других.

Программа тренинга креативности включала 12 занятий общей продолжительностью 60 минут. Данные занятия проводились 1-2 раза в неделю.

Цель тренинга: развитие творческих способностей подростков.

Задачи тренинга: актуализировать творческие качества личности: любознательность, самостоятельность, умение отстаивать свое мнение, продуцировать оригинальные идеи; погрузить подростков в состояние вдохновения и наполненности энергией; способствовать осознанию и преодолению барьеров проявления креативности; способствовать формированию у подростков способности управления креативным процессом.

1. Способствовать осознанию характеристик творческой среды и показать возможности ее использования.

Тренинг креативности характеризовался творческой направленностью, актуализацией творческого потенциала каждого учащегося в процессе интенсивной индивидуальной и групповой работы.

1 этап – ориентировочный.

Занятие 1 «Знакомство».

Цель: создать в группе доверительные отношения, снять психоэмоциональное напряжение, настроить на положительную работу.

2 этап – развивающий.

Занятие 2 «Разминка креативности».

Цель: обучить способам самооценки творческих способностей и возможностей их развития.

Занятие 3 «Взгляд с другой стороны».

Цель: развивать способности преобразовывать мир, творчески мыслить; развивать навыки управления креативным процессом.

Занятие 4 «Вот так ситуация».

Цель: стимулировать нестандартный подход к решению проблемы; осознать барьеры проявления креативности; развивать навыки управления креативным процессом.

Занятие 5 «Ассоциативное мышление».

Цель: побудить участников к активному проявлению креативных качеств: наблюдательности, изобретательности, гибкости мышления, воображения.

Занятие 6 «Творим своими руками».

Цель: стимулировать творческое мышление, мобилизовать творческие возможности участников; способствовать проявлению креативных качеств участников: наблюдательности, изобретательности, гибкости мышления.

Занятие 7 «Словесное творчество».

Цель: стимулировать вербальное творчество; способствовать активному проявлению креативных качеств участников.

Занятие 8 «Мое творчество».

Цель: мобилизовать творческое «Я» участников; способствовать проявлению креативных качеств участников: наблюдательности, гибкости мышления, изобретательности; развивать способность видеть проблему в многообразии подходов.

Занятие 9 «Воображение».

Цель: мобилизовать творческие возможности участников; развивать умение абстрагироваться от содержания известных функций, предметов и явлений; развивать навыки управления воображением.

Занятие 10 «Творческое самовыражение».

Цель: мобилизовать творческие возможности участников; развивать воображение, способность фантазировать, генерировать идеи, выходить за рамки непосредственно представленной ситуации.

Занятие 11 «Творчество как стиль жизни».

Цель: расширить границы творческой деятельности; способствовать развитию творческого мышления, индивидуально-творческих качеств личности.

3 этап – заключительный.

Занятие 12 «Подводим итоги».

Цель: способствовать проявлению творческих качеств участников; провести рефлексию по программе тренинга; подвести итоги тренинга.

В процессе проведения занятий отмечалась активная позиция подростков, доброжелательный настрой на совместную работу, интерес к выполняемой деятельности. Участники тренинга с удовольствием выполняли задания, проявляли позитивную мотивацию к творческой деятельности.

Для определения статистических различий показателей уровня развития творческих способностей подростков до и после реализации тренинга был применен Т-критерий Вилкоксона. Полученные данные по «Опроснику креативности» свидетельствует о росте творческой активности, способности проявлять творческий подход. Математико-статистическая обработка данных свидетельствует о статистически достоверном изменении показателей личностной креативности на однопроцентном уровне значимости (Тэмп. =3).

Данные сравнительного анализа уровня творческих способностей по методике «Тест креативности» также свидетельствуют о развитии творческих способностей подростков. С помощью Т-критерия Вилкоксона были отмечены статистически достоверные изменения на однопроцентном уровне значимости по критериям: «оригинальность» (Тэмп.=5,5), «разработанность» (Тэмп.=3), «абстрактность названия» (Тэмп.=11), «сопротивление замыканию» (Тэмп.=7), «общий уровень» (Тэмп.=9), на пятипроцентном уровне значимости по критерию «беглость» (Тэмп.=17).

Таким образом, результаты математической обработки данных на контрольном этапе исследования являются статистически значимыми и свидетельствуют об эффективности программы тренинга креативности.

Выводы. Под творческими способностями понимается комплекс индивидуально-личностных способностей обучающихся к генерации новых идей в различных ситуациях, проявляемых в творческой деятельности.

Особенности творческих способностей в подростковом возрасте связаны с возрастными новообразованиями, происходящими на этом этапе, а именно с интеллектуализацией познавательных процессов, проявлением повышенной творческой и познавательной активности, активного творческого поиска, становлением самосознания, стремлением к самосовершенствованию, самореализации, проявлением собственной индивидуальности.

Тренинг креативности как технология развития творческих способностей в подростковом возрасте способствует

развитию способности к генерации новых, оригинальных идей в ходе осуществления творческой деятельности. При реализации тренинга креативности в подростковой среде необходимо учитывать целевые возможности тренинга, принципы организации и обучения, структурированность и тематическое наполнение занятий, применение комплекса творческих заданий, разнообразие методов для развития творческих способностей обучающихся.

Литература:

1. Барышева, Т.А. Креативность. Диагностика и развитие / Т.А. Барышева. – Санкт-Петербург: РГПУ им. А.И. Герцена, 2002. – 205 с.

2. Вдовина, Н.А. Тренинг как технология развития креативности подростков / Н.А. Вдовина, Т.В. Игнатова // Проблемы современного педагогического образования. – 2016. – № 52-6. – С. 358-364

3. Гилфорд, Дж. Интеллектуальные факторы в продуктивном мышлении / Дж. Гилфорд // Исследование в творчестве. – Нью-Йорк: CambridgeUniversityPress, 2000. – 96 с.

4. Кондратьева, Н.В. Сущность понятия «творческие способности» / Н.В. Кондратьева // Концепт. – 2015. – № 9. – С. 106-110. – URL: http://e-koncept.ru/2015/15320.htm (дата обращения: 04.09.2025)

5. Кудашкина, О.В. Технологии обеспечения психологического благополучия подростков в образовательном пространстве школы / О.В. Кудашкина, О.В. Фадеева, С.Н. Чаткина // Учебный эксперимент в образовании. – 2025. – № 1(113). – С. 13-20

6. Рождественская, Н.В. Креативность: пути развития и тренинги / Н.В. Рождественская, А.В. Толшин. – Москва: Речь, 2006. – 328 с.

7. Синкевич, И.А. Проявления и специфика развития креативности в подростковом возрасте / И.А. Синкевич, Т.В. Тучкова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 8-2. – С. 470-475

8. Торренс, Э. Природа креативности как проявление в тестировании / Э. Торренс // Природа креативности. – Cambridge: Camb. Пресса, 2000. – С. 43-75

9. Туник, Е.Е. Оценка способностей и личностных качеств школьников и дошкольников / Е.Е. Туник, В.П. Опутникова. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 112 с.

Психология

УДК 159.9

доктор психологических наук, профессор Семенова Файзура Ореловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск);
кандидат психологических наук, доцент Акбашева Рахила Сегидуловна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Карачаево-Черкесский государственный университет имени У.Д. Алиева» (г. Карачаевск)

СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ

*Аннотация***.** Статья посвящена анализу социальной компетентности как ключевого фактора развития личности студента в условиях современного общества. Авторы указывают, что социальная компетентность представляет собой интегративное качество личности, включающее систему знаний, умений, навыков и личностных характеристик. Социальные компетенции личности обеспечивают эффективное взаимодействие человека с социальной средой. В условиях динамично меняющегося общества она становится важнейшим ресурсом личностного и профессионального становления студента. Рассматривается сущность и структурные компоненты данного феномена, определяющие его роль в успешной адаптации к академической и будущей профессиональной среде. Особое внимание уделяется взаимосвязи социальной компетентности с личностными ресурсами и ее влиянию на психологическое благополучие обучающихся. Анализируются вызовы цифровизации образования, предъявляющие новые требования к коммуникативным и информационным навыкам студентов. В статье представлен обзор эффективных педагогических стратегий и методов, способствующих целенаправленному формированию социальной компетентности в вузе. Исследование подчеркивает необходимость интеграции процессов профессиональной подготовки и социального развития личности. Авторы в заключении отмечают принципиальную необходимость системной интеграции процессов профессиональной подготовки и социального развития личности в процессе обучения в вузе. Этот синтез не является простым совмещением двух направлений, а представляет собой качественно новый подход к формированию компетентного, адаптивного и социально ответственного специалиста. Полученные выводы могут быть использованы для проектирования образовательных программ, ориентированных на подготовку конкурентоспособных и гармонично развитых специалистов.

Ключевые слова: социальная компетентность, личность студента, высшее образование, коммуникативные навыки, адаптация, педагогическое сопровождение, цифровая среда, профессиональное становление, личностные ресурсы.

Annotation. This article analyzes social competence as a key factor in student development in modern society. The authors point out that social competence is an integrative personality trait encompassing a system of knowledge, abilities, skills, and personal characteristics. Social competencies facilitate effective interaction with the social environment. In a dynamically changing society, social competencies are becoming a crucial resource for students' personal and professional development. The article examines the essence and structural components of this phenomenon, determining its role in successful adaptation to the academic and future professional environment. Particular attention is paid to the relationship between social competence and personal resources and its impact on students' psychological well-being. The challenges of digitalization in education, which place new demands on students' communication and information skills, are analyzed. The article presents an overview of effective pedagogical strategies and methods that facilitate the targeted development of social competence at universities. The study emphasizes the need to integrate professional training and social development. In their conclusion, the authors note the fundamental need for systemic integration of professional training and social development processes during university education. This synthesis is not a simple combination of the two approaches, but represents a fundamentally new approach to developing competent, adaptive, and socially responsible professionals. The findings can be used to design educational programs aimed at training competitive and well-rounded professionals.

Key words: social competence, student personality, higher education, communication skills, adaptation, pedagogical support, digital environment, professional development, personal resources.

Введение. Изменения на рынке труда и в структуре профессиональной деятельности предъявляют новые требования к выпускникам высших учебных заведений. Конкурентное преимущество получают специалисты, обладающие не только

предметными знаниями, но и развитыми социальными способностями. Социальная компетентность как интегральное качество позволяет специалисту выстраивать коммуникацию, работать в команде и адаптироваться к меняющимся условиям. Ее формирование в период обучения становится одной из приоритетных педагогических задач. Студенческий возраст предоставляет уникальные возможности для развития этого качества через включение в новые социальные общности. Недостаточный уровень социальных навыков часто приводит к академической неуспеваемости и психоэмоциональному напряжению. Целенаправленное развитие социальной компетентности приобретает профилактическое значение. Создание условий для формирования этого качества способствует подготовке конкурентоспособных специалистов.

Изложение основного материала статьи. Интеграция в новую социальную реальность студенчества сопровождается необходимостью установления многочисленных контактов, выстраивания отношений с преподавателями и принятия повышенной ответственности. Этот процесс осложняется недостаточной подготовленностью части абитуриентов к самостоятельной организации своей деятельности. Дезадаптация проявляется в трудностях установления конструктивных отношений и снижении академической успеваемости. Системная работа по развитию социальной компетентности позволяет смягчить процесс адаптации к требованиям высшей школы. Она создает основу для последующего профессионального становления и личностного роста.

Социально компетентный человек ориентируется в политической, экономической, правовой, культурной и других ключевых областях жизнедеятельности, обладает личной ответственность за собственное благополучие и благополучие общества, гармонично сочетает духовные и материальные потребности, добивается успеха в образовательной и профессиональной деятельности, легко адаптируется в новой социокультурной ситуации, способен к эффективному общению и сотрудничеству, умеет решать возникающие жизненные и профессиональные проблемы и т.п. [2]

Концептуализация социальной компетентности как научной категории требует учета ее сложной природы. Е.Н. Борисенко определяет это понятие через способность эффективно взаимодействовать с окружающими и успешно решать социальные задачи в различных сферах жизнедеятельности [1]. Качество формируется через жизни человека под влиянием образования и социального опыта, включая спектр знаний, умений и установок. Они позволяют личности адекватно воспринимать социальную ситуацию, понимать мотивы других людей и выбирать соответствующие стратегии поведения. Развитая социальная компетентность обеспечивает полноценную интеграцию индивида в социум и продуктивную профессиональную деятельность. В студенческом возрасте ее развитие совпадает с активным становлением идентичности и освоением профессиональных ролей.

Структура социальной компетентности объединяет несколько взаимосвязанных компонентов. Когнитивный компонент предполагает знание норм и принципов социального взаимодействия, понимание культурных кодов коммуникации. Эмоционально-волевая составляющая отвечает за управление эмоциями, проявление эмпатии и сохранение самообладания в стрессовых ситуациях. Мотивационно-ценностный компонент отражает ориентацию на конструктивные и этичные формы поведения. Поведенческий аспект представляет собой реализуемые на практике коммуникативные умения и навыки сотрудничества. Дисбаланс в развитии этих компонентов ограничивает социальные возможности студента, нарушая целостность функционирования системы.

Личностные ресурсы индивида создают внутренний фундамент развития социальной компетентности. Т.Г. Пушкарева устанавливает взаимосвязь между личностными ресурсами и социальной компетентностью, выделяя стрессоустойчивость, самоэффективность и осознанность как критически важные качества [6]. Студенты с развитыми ресурсами демонстрируют большую гибкость в общении и быстрее восстанавливаются после межличностных неудач. Эти внутренние резервы позволяют не только адаптироваться к социальной среде, но и активно преобразовывать ее в соответствии с собственными целями. Следовательно, развитие социальной компетентности должно включать меры по укреплению психологического здоровья и личностному росту.

Внедрение цифровых технологий в образование и коммуникацию формирует принципиально новые условия для развития социальной компетентности. М.М. Эбзеев исследует взаимосвязь экономической и социальной компетентности в современном образовательном пространстве [12].

Цифровая среда создает парадоксальную ситуацию: расширяя доступ к информации и инструментам совместной работы, она одновременно провоцирует поверхностность общения и кибербуллинг. Студентам необходимо овладеть не только традиционными формами коммуникации, но и нормами цифрового этикета, а также навыками критической оценки информации из социальных сетей. Неизбежным следствием становится включение цифровой составляющей в структуру социальной компетентности, что требует интеграции соответствующих модулей в учебный процесс.

Педагогическое сопровождение формирования социальной компетентности должно носить системный и целенаправленный характер. Е.Н. Борисенко обосновывает необходимость теоретической и методической разработки этого процесса с учетом возрастных и индивидуальных особенностей студентов [2]. Сопровождение предполагает создание развивающей образовательной среды, насыщенной ситуациями, требующими социальной активности и сотрудничества. Преподаватель выступает в роли организатора и наставника, помогающего студенту осмыслить социальный опыт и анализировать возникающие трудности. Этот непрерывный процесс охватывает аудиторную и внеаудиторную деятельность, формируя устойчивую мотивацию к самосовершенствованию.

Интерактивные формы занятий создают естественные условия для формирования социальных навыков. Л.В. Козилова и И.Ю. Исайкина демонстрируют эффективность анализа конкретных ситуаций, деловых игр и проектной работы в малых группах [9]. В рамках этих форматов студенты сталкиваются с необходимостью договариваться, аргументировать свою позицию и принимать коллективные решения. Профессионально ориентирующий контекст позволяет апробировать модели поведения, значимые для будущей карьеры. Учебная группа превращается в лабораторию социального взаимодействия, где развиваются критически важные надпрофессиональные умения.

Формирование социальной компетентности требует согласованных действий всех субъектов образовательного процесса. Данная задача определяется как комплексная, зависящая от интеграции в общую концепцию развития образовательной политики вуза и воспитания студентов [4]. Студенческое самоуправление, волонтерские движения и культурно-массовые мероприятия предоставляют поле для социальных проб и реализации лидерского потенциала. Необходимым условием является подготовка преподавательского состава, владеющего технологиями фасилитации и понимающего основы групповой динамики. Создание атмосферы психологической безопасности, ответственности и взаимного уважения становится обязательным элементом этой работы [5].

В условиях полиэтнического общества и пространства вуза важно учитывать в процессе формирования социальной компетентности и этнические структуры интегральной индивидуальности юношей и девушек. Этнические структуры интегральной индивидуальности подростков и юношей отражают взаимодействие природных и социальных факторов, а также динамику межэтнических и внутриэтнических различий в процессе взросления Эти особенности отражают сложный процесс интеграции этнических и индивидуальных характеристик в период взросления, в период обучения в вузе и требуют

учёта как универсальных, так и уникальных факторов развития [7].

Особое значение социальная компетентность приобретает в подготовке будущих педагогов. Н.Л. Галеева рассматривает ее как ключевую профессиональную компетенцию, определяющую эффективность работы с детьми, родителями и коллегами [3]. Будущий учитель должен демонстрировать навыки активного слушания, эмпатии и конструктивной обратной связи, т.е высокий уровень сформированности коммуникативных компетентностей [6]. В педагогическом вузе этот процесс требует особой системности через специальные тренинги, супервизию практики и рефлексивные семинары. Такая подготовка позволяет стать агентом позитивных социальных изменений в школьном коллективе. А для детей сформированные коммуникативные компетенций становятся источником жизненных ресурсов [8].

Ресурсы формирования социальной компетентности включают многообразие внутренних и внешних факторов. А.А. Ярулов указывает на возможность их активизации для достижения педагогических целей [8]. Внутренние ресурсы представлены мотивацией, ценностными ориентациями и познавательной активностью студента. Внешние включают содержание учебных программ, методическую оснащенность преподавателей и корпоративную культуру университета. Синергия этих ресурсов проявляется, когда мотивированный студент находит возможности для реализации в насыщенной внеучебной деятельности. Управление процессом должно носить стратегический характер, мобилизуя весь потенциал образовательной организации. Важна принципиальная необходимость системной интеграции процессов профессиональной подготовки и социального развития личности. Этот синтез не является простым совмещением двух направлений, а представляет собой качественно новый подход к формированию компетентного, адаптивного и социально ответственного специалиста.

Выводы. Таким образом, изучение данной проблемы направлено на создание научно обоснованных подходов к воспитанию социально зрелой, адаптивной и активной личности, способной успешно функционировать в современном обществе, так как социальная компетентность представляет собой необходимое условие целостного развития личности студента в современных условиях. Данное качество связывает академическую успеваемость, психологическое благополучие и профессиональную состоятельность будущего специалиста. Его формирование требует перехода к деятельностной и личностно-развивающей парадигме образования. Интеграция педагогического сопровождения, интерактивных методов и ресурсов университетской среды создает систему решения этой задачи. Инвестиции в развитие социальной компетентности становятся вкладом в будущее университета и общества в целом, что особенно актуально в условиях глобализации, цифровизации и ускорения социальных процессов, требующих от молодых специалистов не только профессиональных знаний, но и развитых социальных навыков.

Литература:

1. Борисенко, Е.Н. Сущностная характеристика феномена «социальная компетентность студента» / Е.Н. Борисенко // Научный текст. – 2011. – № 2. – С. 22-29

2. Борисенко, Е.Н. Теоретико-методическое обоснование педагогического сопровождения формирования социальной компетентности студента / Е.Н. Борисенко // Инновации в образовании. – 2012. – № 1. – С. 84-94

3. Галеева, Н.Л. Формирование социальной компетентности обучающихся педагогического вуза / Н.Л. Галеева // Известия Гомельского государственного университета. – 2025. – № 5. – С. 41-48

4. Демченко, Н.Ю. Психологические проблемы воспитания студентов в вузе: теория и практика / Н.Ю. Демченко, Ф.О. Семенова // Традиции и инновации в психологии и социальной работе: материалы VI Всероссийской научно-практической конференции, Карачаевск, 27-28 октября 2023 года. – Карачаевск: Карачаево-Черкесский государственный университет им. У.Д. Алиева, 2023. – С. 42-49

5. Особенности представлений россиян об ответственности в сфере профессиональной деятельности и бизнеса / Д.А. Китова, Ф.О. Семенова, Р.М. Булгучева, О.А. Первачева // Гуманизация образования. – 2024. – № 3. – С. 54-62

6. Семенова, Ф.О. Коммуникативные способности подростков как фактор зрелости используемых механизмов психологической защиты / Ф.О. Семенова, И.В. Ткаченко, Л.А. Перепелица // Семья и личность: проблемы взаимодействия. – 2020. – № 17. – С. 108-116

7. Семенова, Ф.О. Психологические особенности этнических структур интегральной индивидуальности подростков и юношей: монография / Ф.О. Семенова. – Карачаевск: Изд-во Карачаево-Черкесского гос. ун-та, 2009. – 130 с.

8. Коммуникативная компетентность как источник жизненных ресурсов подростков / Л.А. Перепелица, И.В. Ткаченко, Е.В. Евдокимова, Ф.О. Семенова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Познание. – 2022. – № 12. – С. 73-77. – DOI: 10.37882/2500-3682.2022.12.17

9. Козилова, Л.В. Развитие социальной компетентности студентов педагогического вуза средствами профессионально ориентирующих форм учебных занятий / Л.В. Козилова, И.Ю. Исайкина // Современные проблемы науки и образования. – 2019. – № 5. – 97 с. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=29197 (дата обращения: 30.10.2025)

10. Пушкарева, Т.Г. Личностные ресурсы и социальная компетентность / Т.Г. Пушкарева // Научные проблемы гуманитарных исследований. – 2012. – № 7. – С. 73-79

11. Ярулов, А.А. Ресурсы формирования социальной компетентности студентов / А.А. Ярулов // Science Education. – 2025. – № 4. – URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=0000 (дата обращения: 26.10.2025)

12. Эбзеев, М.М. Формирование экономической компетентности студентов в процессе обучения / М.М. Эбзеев, Ф.О. Семенова // Педагогическое образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 66-67

УДК 378:159
доктор психологических наук, профессор Семенова Файзура Ореловна
Государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Невинномысский государственный гуманитарно-технический институт» (г. Невинномысск);
кандидат психологических наук, доцент Кубанова Альбина Казмировна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего
образования «Северо-Кавказская государственная академия» (г. Черкесск)

ВЛИЯНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НАГРУЗКИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ В ЮНОСТИ

Аннотация. Статья посвящена исследованию влияния интеллектуальной нагрузки на эмоциональное состояние личности в юношеском возрасте. Юность рассматривается как сензитивный период, характеризующийся высокой психофизиологической уязвимостью к воздействию стрессогенных факторов учебной деятельности. Обосновано, что современные студенты сталкиваются с жёсткими академическими стандартами – нужно усваивать огромный объём информации, непрерывно готовиться к экзаменам и добиваться высоких показателей. В условиях, когда приходится решать множество задач одновременно и работать в сжатые сроки, умственное напряжение становится постоянным. Непрерывная интеллектуальная деятельность при совмещении множества задач и ограниченном временном ресурсе приводит к устойчивому умственному перенапряжению. В статье анализируются ключевые механизмы взаимосвязи когнитивных процессов и эмоциональной сферы в условиях повышенных академических требований. Особое внимание уделяется роли хронического умственного переутомления в формировании негативных эмоциональных состояний, таких как тревожность, апатия и эмоциональное выгорание. На основе проведенного анализа предлагаются возможные направления психолого-педагогической поддержки студентов для минимизации негативных последствий интеллектуальных перегрузок. Отмечается, что чтобы снизить подобные негативные последствия, необходима комплексная работа: совершенствование учебного процесса, формирование навыков самоконтроля, создание благоприятной социально-психологической атмосферы и укрепление психологической поддержки. Результаты исследования имеют практическую значимость для организации образовательного процесса в высших и средних профессиональных учебных заведениях.
Ключевые слова: интеллектуальная нагрузка, эмоциональное состояние, юношеский возраст, учебный стресс, психические состояния, когнитивные процессы, эмоциональное выгорание, психологическое здоровье, академическая успеваемость.

Annotation. This article examines the impact of intellectual workload on the emotional state of adolescence. Adolescence is considered a sensitive period characterized by high psychophysiological vulnerability to the stressful effects of academic activity. It is substantiated that modern students face rigorous academic standards – they must absorb vast amounts of information, continuously prepare for exams, and achieve high grades. Under conditions of multiple simultaneous tasks and tight deadlines, mental strain becomes constant. Continuous intellectual activity, juggling multiple tasks and limited time, leads to persistent mental strain. The article analyzes key mechanisms linking cognitive processes and the emotional sphere under increased academic demands. Particular attention is paid to the role of chronic mental fatigue in the development of negative emotional states such as anxiety, apathy, and burnout. Based on the conducted analysis, possible areas of psychological and pedagogical support for students are proposed to minimize the negative consequences of intellectual overload. It is noted that to reduce such negative consequences, a comprehensive approach is needed: improving the educational process, developing self-control skills, creating a favorable socio-psychological atmosphere, and strengthening psychological support. The study's results have practical implications for the educational process in higher and secondary vocational educational institutions.
Key words: intellectual workload, emotional state, adolescence, academic stress, mental states, cognitive processes, emotional burnout, psychological health, academic performance.

Введение. Для юношеского возраста, и без того отмеченного психологической неустойчивостью и поиском идентичности, это давление создает серьезный риск нарушения гармоничного развития личности. Изучение влияния когнитивного напряжения на эмоциональную сферу студентов выходит за рамки сугубо теоретического интереса [7]. Расшифровка специфических механизмов, связывающих учебный стресс и аффективные нарушения, открывает путь к созданию адресных профилактических программ. Грамотная и своевременная психолого-педагогическая интервенция позволяет не только купировать развивающиеся расстройства, но и адаптировать учебный процесс к реальным психофизиологическим возможностям студентов.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на то, что проблема была обозначена более полувека назад, и сегодня она не потеряла своей актуальности. Современные условия развития общества ставят новые задачи перед высшим образованием – готовить профессионала, отвечающего постоянно меняющимся запросам общества. Молодые специалисты должны обладать большей профессиональной мобильностью, что требует высокого уровня интеллектуальной деятельности.

В результате современный студент подвергается воздействию целого комплекса невротизирующих факторов. Это огромные потоки аудиовизуальной информации, дополнительные занятия по разным предметам, сокращение времени пребывания на свежем воздухе. Сложным периодом для студентов всех курсов, и особенно первого, является экзаменационная сессия. Это один из вариантов стрессовой ситуации, которая протекает в большинстве случаев в условиях дефицита времени и характеризуется большой ответственностью. В результате студент длительное время находится в постоянной психологической напряженности, порою сам того, не осознавая [4].

На этом этапе онтогенеза закладываются основы высших психических функций и личностных структур, что обуславливает повышенную уязвимость к воздействию стрессоров. Интенсивная учебная деятельность выступает в роли одного из наиболее мощных факторов такого рода. Постоянная мобилизация когнитивных ресурсов, необходимость длительное время поддерживать концентрацию внимания и продуктивность памяти создают чрезмерное напряжение для нервной системы. Его следствием становятся заметные колебания эмоционального фона – от повышенной раздражительности до состояний глубокой апатии. Эмоциональная сфера в юности отличается лабильностью и обостренной реактивностью, что делает ее крайне восприимчивой к интеллектуальным перегрузкам. Сталкиваясь с необходимостью усваивать сложные дисциплины в сжатые сроки, студенты регулярно испытывают хронический стресс, обладающий кумулятивным эффектом. Накопленное напряжение закономерно трансформируется в устойчивые негативные переживания, а учебный процесс превращается в фактор, системно влияющий на психоэмоциональное благополучие [10].

Взаимосвязь психических состояний и когнитивных процессов носит двусторонний и динамичный характер. Как отмечает А.О. Прохоров, психические состояния существенно модулируют протекание таких процессов, как восприятие, мышление и память [6]. В контексте учебной деятельности это порождает парадоксальную ситуацию: негативное

эмоциональное состояние, изначально вызванное интеллектуальной перегрузкой, само начинает тормозить познавательные функции. Возникает порочный круг, в котором умственная усталость порождает тревогу и разочарование, а те, в свою очередь, снижают академическую продуктивность. Этот механизм хорошо объясняет типичные жалобы студентов на «кашу в голове» и невозможность сосредоточиться в период сессии. Эмоциональное истощение блокирует доступ к интеллектуальным ресурсам, делая сам процесс обучения мучительным и малорезультативным [9]. Таким образом, продуктивная оптимизация образования невозможна без учета данной взаимосвязи и работы одновременно с когнитивной и аффективной составляющими.

Специфика интеллектуальной нагрузки в юности определяется переплетением внешних социальных ожиданий и внутренних процессов развития. Молодые люди постоянно существуют в ситуации оценивания своих академических успехов, что само по себе является мощным стресс-фактором. Страх не оправдать надежд, боязнь неудачи и конкурентная атмосфера в учебном коллективе создают дополнительное психологическое давление. На этом фоне рутинная учебная задача легко воспринимается как угроза, провоцируя состояние повышенной тревожности и заставляя организм работать на пределе. Однако его ресурсы ограничены, и при длительном напряжении неминуемо наступает фаза истощения. Она характеризуется резким спадом не только интеллектуальной, но и эмоциональной активности. Студенты начинают испытывать апатию, утрачивают учебную мотивацию и интерес к прежде увлекательным предметам. Эмоциональная окраска жизни блекнет, подменяясь ощущением рутины и бессмысленности прилагаемых усилий. В этом смысле интеллектуальная нагрузка выступает катализатором глубоких экзистенциальных переживаний, связанных с самооценкой и профессиональным самоопределением.

Эмпирические данные убедительно свидетельствуют о прямой корреляции между интенсивностью учебной деятельности и сдвигами в эмоциональной сфере. А.А. Акст фиксирует, что повышенная интеллектуальная нагрузка напрямую воздействует на эмоциональное состояние обучающихся, провоцируя раздражительность, нервозность и неустойчивость аффекта [2]. Эта симптоматика особенно обостряется в периоды повышенной академической активности – во время сессии, защиты дипломных работ или сдачи ключевых квалификационных экзаменов. Наблюдения показывают, что в такие моменты резко учащаются случаи межличностных конфликтов, обостряются проблемы в коммуникации с сокурсниками и близкими. Эмоциональный фон становится негативным и непредсказуемым, когда незначительный повод может спровоцировать бурную реакцию или полное отчуждение. Подобные состояния не только снижают субъективное качество жизни студентов, но и дестабилизируют психологический климат в учебных группах. В связи с этим вузы нуждаются в выстроенной системе мониторинга уровня нагрузки и своевременного оказания психологической поддержки.

К числу наиболее серьезных последствий хронической интеллектуальной перегрузки относится синдром эмоционального выгорания, все чаще встречающийся в студенческой среде. Этот синдром представляет собой состояние тотального истощения – эмоционального, психического и физического, развивающееся в ответ на пролонгированный стресс [5]. Студенты, переживающие выгорание, утрачивают интерес к учебе, демонстрируют цинизм по отношению к преподавателям и образовательному процессу, а их академические результаты неуклонно снижаются. Этому способствует комплекс факторов: постоянное нервное напряжение, необходимость длительной концентрации на сложном материале и перманентное чувство ответственности. Эмоциональные ресурсы постепенно иссякают, не оставляя психической энергии не только для учебы, но и для хобби, общения и простых радостей. Профилактика выгорания требует комплексного подхода, сочетающего обучение тайм-менеджменту и саморегуляции с формированием в вузе поддерживающей атмосферы.

Физиологические аспекты умственного труда тесно переплетены с эмоциональным состоянием. Интенсивная познавательная деятельность сопряжена со значительными энергозатратами и вызывает комплекс биохимических сдвигов. Д.М. Рязанов с соавторами установил, что умственная нагрузка существенно влияет на концентрацию глюкозы в крови у студентов, что служит объективным индикатором метаболических изменений при стрессе. Колебания уровня сахара в крови напрямую сказываются на настроении, энергетическом тонусе и общем самочувствии. Снижение концентрации глюкозы часто сопровождается чувством усталости, разбитости и подавленности, субъективно переживаемыми как упадок сил. Кроме того, длительная умственная работа активизирует симпато-адреналовую систему, повышая секрецию кортизола и адреналина. Эти гормоны мобилизуют организм для преодоления задачи, однако их хронически высокий уровень ведет к истощению, тревожности и нарушениям сна. Следовательно, эмоциональные реакции студентов имеют не только психологическую, но и глубокую физиологическую основу [8].

Психологическое и физическое здоровье студентов образуют единую систему, где дисфункция в одной сфере неизбежно вызывает отклик в другой. Т.Г. Адушева и Е.С. Зяблицева указывают на тесную взаимосвязь психологического и физического здоровья, особенно явную при воздействии стрессогенных факторов учебного процесса [1]. Постоянное умственное напряжение и сопутствующий ему эмоциональный дискомфорт часто провоцируют развитие психосоматических расстройств. Студенты нередко жалуются на головные боли напряжения, нарушения работы желудочно-кишечного тракта, лабильность артериального давления и ослабление иммунитета. Эти соматические недуги не только усугубляют эмоциональное состояние, но и вынуждают пропускать занятия, увеличивая академическую задолженность и будущую нагрузку. Разорвать этот замкнутый круг можно лишь с помощью холистического подхода, рассматривающего студента как психофизическое единство [3].

Индивидуально-типологические особенности существенно модулируют воздействие интеллектуальной нагрузки на эмоциональную сферу. Исследования показывают, что девушки и юноши могут демонстрировать различную реакцию на сходные учебные стрессоры, что обусловлено различиями в психофизиологической организации и социализации. Девушки чаще склонны к интериоризации стресса, что выражается в повышенной тревожности и самокритике. Юноши, напротив, нередко демонстрируют экстернализированные поведенческие реакции – раздражительность, агрессивность или уход в себя. Не менее важную роль играют и собственно личностные характеристики: тип нервной системы, стрессоустойчивость, уровень самооценки и сформированность навыков саморегуляции. Студенты с сильной нервной системой и оптимистичным мировоззрением справляются с нагрузками успешнее, чем их тревожные и мнительные коллеги. Эти различия диктуют необходимость разработки индивидуальных образовательных траекторий и дифференцированной психологической помощи. Наличие социальной поддержки со стороны семьи, друзей и учебного заведения являются ресурсом, смягчающим негативное влияние интеллектуальных перегрузок. Понимающее окружение, готовое выслушать и оказать практическую помощь, значительно повышает резильентность студента к академическому стрессу.

Выводы. Таким образом, проведенный анализ показывает, что интеллектуальная нагрузка оказывает разноплановое и глубокое влияние на эмоциональное состояние в юношеском возрасте. Это влияние реализуется через сложное взаимодействие психологических, физиологических и социальных механизмов, формируя либо порочный круг стресса и истощения, либо – при благоприятных условиях – способствуя личностному росту и развитию резильентности. Ключевыми негативными последствиями хронических перегрузок выступают повышенная тревожность, эмоциональная лабильность, апатия и синдром выгорания, которые, в свою очередь, негативно сказываются на академической успеваемости и психосоматическом здоровье. Минимизация этих эффектов требует целостной, системной работы, включающей

оптимизацию учебного процесса, обучение навыкам саморегуляции, создание поддерживающего социально-психологического климата и развитие психологических служб. Только при таком комплексном подходе образование сможет выполнять свою развивающую функцию, не подрывая психическое и физическое здоровье молодого поколения.

Литература:

1. Адушева, Т.Г. Взаимосвязь психологического и физического здоровья / Т.Г. Адушева, Е.С. Зяблицева // Образование, воспитание и педагогика: традиции, опыт, инновации: сборник статей IX Международной научно-практической конференции. – Пенза, 2025. – С. 190-192
2. Акст, А.А. Влияние интеллектуальной нагрузки на эмоциональное состояние обучающихся / А.А. Акст // Сборник научных статей по итогам XXVI Международной конференции. – Краснодар, 2022. – С. 7-10
3. Вопросы современной науки: проблемы, поиски, решения: сборник научных трудов. – Москва: ООО «Издательско-торговый Дом «Перспектива», 2023. – 372 с.
4. Даутова, Э.А. Эмоциональный интеллект как ресурс психологической безопасности медицинского работника / Э.А. Даутова, Ф.О. Семенова, С.Н. Бостанова // Развитие правового сознания в образовательном пространстве: материалы Международной 8-ой научно-практической конференции, Махачкала, 22 февраля 2021 года: в 2 ч. – Махачкала: Дагестанский государственный педагогический университет, 2021. – Ч. 1. – С. 125-133
5. Патеева, М.В. Влияние интеллектуальной нагрузки на эмоциональное состояние учащихся / М.В. Патеева, П.А. Саламатова, Е.С. Серегина, Л.И. Шакирова, М.А. Янкина // Психология в профессии. – Москва, 2022. – С. 73-81
6. Прохоров, А.О. Взаимодействие психических состояний и когнитивных процессов / А.О. Прохоров // Экспериментальная психология. – 2010. – № 2. – С. 21-35
7. Психология развития человека и общества: проблемы и перспективы / Н.А. Айсина, Н.В. Алферов, [и др.]. – Тверь: Тверской государственный университет, 2024. – 375 с.
8. Рязанов, Д.М. Влияние умственной нагрузки на концентрацию глюкозы в крови у студентов Пензенского государственного университета / Д.М. Рязанов, Е.Г. Лозовая, [и др.] // Российская наука в современном мире: сборник статей LXX Международной научно-практической конференции. – Москва, 2025. – С. 80-84
9. Семенова, Ф.О. Особенности эмоционального развития подростков как психологическая составляющая личности / Ф.О. Семенова, З.М. Юсуфова // Актуальные вопросы психологического состояния общества как фактора общего благополучия: сборник материалов II Межрегиональной научно-практической конференции, Дербент, 22 ноября 2021 года. – Махачкала: Дербентский филиал ФГБОУ ВО «Московский педагогический государственный университет», 2021. – С. 209-217
10. Тимченкова, С.П. Влияние интеллектуальной нагрузки на эмоциональное состояние студентов / С.П. Тимченкова // Психология и педагогика: методика и проблемы практического применения. – 2018. – № 3. – С. 52-58

Психология

УДК 159.922 7/8

кандидат педагогических наук, доцент кафедры психологии
и коррекционной педагогики Синкевич Ирина Алексеевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск);
кандидат философских наук, доцент кафедры психологии
и коррекционной педагогики Тучкова Тамара Васильевна
Федеральное государственное автономное образовательное учреждение
высшего образования «Мурманский арктический университет» (г. Мурманск)

ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ

Аннотация. Статье раскрывается специфика профессионального самоопределения в юношеском возрасте. Акцентируется внимание на характеристике сущности психологического сопровождения процесса выбора профессии у старшеклассников. Подчеркивается значимость знаний о психологических аспектах личностного развития обучающихся: мотивов, ценностей, потребностей, интересов, уровня притязаний. Отмечается необходимость привлечения к данной деятельности не только педагогов, но и психолога, родителей, сотрудников профессиональных организаций. Данные констатирующего эксперимента выявили несформированность показателей профессионального самоопределения и средний уровень готовности школьников к выбору будущей профессии. В большинстве случаев школьники ориентируются на мнение родителей и друзей. Программа психологической поддержки профессионального самоопределения в старшем школьном возрасте в системе профориентационной работы была реализована в форме групповых занятий. Комплекс мероприятий носил практико-ориентированный характер. Полученные данные контрольного эксперимента выявили изменения в статусах профессиональной идентичности, ведущего типа мотивации и готовности старшеклассников к выбору будущей профессии. Программа психологического сопровождения стала эффективным средством формирования профессионального самоопределения старшеклассников.

Ключевые слова: профессиональное самоопределение, профориентационная деятельность, мотивация, готовность к выбору профессии, программа психологического сопровождения, старший школьный возраст.

Annotation. This article explores the specifics of professional self-determination in adolescence. It focuses on the essence of psychological support for high school students' career choice. It emphasizes the importance of understanding the psychological aspects of students' personal development, including their motives, values, needs, interests, and level of aspiration. It emphasizes the need to involve not only teachers but also psychologists, parents, and employees of professional organizations in this activity. A pilot experiment revealed immature indicators of professional self-determination and an average level of students' readiness to choose a future profession. In most cases, students rely on the opinions of parents and friends. A program of psychological support for professional self-determination in high school students within the career guidance system was implemented in the form of group sessions. The set of activities was practice-oriented. The data obtained from the control experiment revealed changes in the status of professional identity, the leading type of motivation, and the readiness of high school students to choose a future profession. The psychological support program has proven to be an effective means of shaping the professional self-determination of high school students.

Key words: professional self-determination, career guidance activities, motivation, readiness to choose a profession, psychological support program, senior school age.

Введение. Профессиональное самоопределение школьников – это процесс осознания собственных интересов, способностей, ценностей, жизненных целей и поиска их соответствия специфике будущей профессии. Профориентационная работа со старшеклассниками предполагает предоставление информации о различных профессиях, программах подготовки, развитие навыков планирования карьеры, оказания психологической поддержки в осознанном определении траектории своего профессионального будущего. Вопросы, связанные с проблематикой организации работы по профессиональному ориентированию обучающихся раскрыты в трудах С.Б. Бахваловой [1], М.А. Болдиной [2], А.С. Курбатовой [3], А.И. Осипчук [4], В.В. Решетникова [5], В.Е. Черенковой [6] и др.

Изложение основного материала статьи. Система профориентации обучающихся направлена на выявление потребностей, ценностных ориентиров и способностей каждого школьника. Её организация в общеобразовательном учреждении предполагает не только создание целостной и открытой системы, но и оказание помощи личности в формировании компетенций посредством различных технологий. Индивидуальный образовательный маршрут обучающегося в данном случае выстраивается в соответствии с его интересами, потребностями и особенностями рынка труда в конкретный момент времени.

Система профессиональной ориентации включает профпросвещение, профдиагностику, профконсультации, профподбор. Все компоненты взаимосвязаны и решают задачи профессионального самоопределения. Правильная организация профориентационной работы, проведение совместных мероприятий с родителями, тесное сотрудничество с профессиональными образовательными организациями, с работодателями помогут будущим выпускникам определиться с выбором профессии.

Профориентационная деятельность успешно осуществляется при участии учащихся, учителей, психолога, родителей, работодателей [3]. Такая система позволяет реализовывать все группы требований комплексно: «что я хочу», «что я могу», «что требует рынок труда». Психологическое сопровождение профориентационной работы предполагает знание психологических аспектов личностного развития старшеклассника: интересов, стремлений, ценностей, мотивов, установок, способностей, уровня притязаний, самооценки. Ведущая роль в организации психолого-педагогической поддержки профессионального самоопределения старшеклассников принадлежит школьному психологу. Выделяют следующие способы психологической поддержки: информирование школьника об особенностях его личности или поведения, которые влияют на самоопределение; непосредственное психологическое влияние на профессиональное самоопределение (психотехники). Для успешного профессионального самоопределения эффективными будут деловые и профориентационные игры, психогимнастические упражнения и тренинги. Психолог намечает тактику системной работы, опираясь на знание уровня сформированности профессиональных планов школьников, их способностей, степени информированности о профессиях.

Особенности профессионального самоопределения старших школьников и психологического сопровождения обучающихся в ходе профориентационной работы стали предметом экспериментального исследования, проведенного на базе МБОУ г. Мурманска, СОШ № 42 им. Е.В. Шовского. Испытуемыми стали 44 старшеклассника в возрасте15-16 лет. В качестве инструментов диагностики использовались методики: «Изучение статусов профессиональной идентичности» (А.А. Азбель, А.Г. Грецов); «Мотивы выбора профессии» (Р.В. Овчарова); анкета «Готовность к выбору профессии» (В.Б. Успенский). Диагностические данные по выявлению статуса профессиональной идентичности испытуемых отражены в таблице 1.

Таблица 1

Статусы профессиональной идентичности у старшеклассников на констатирующем этапе исследования (по методике А.А. Азбель, А.Г. Грецова, %)

ПИ	Неопределенная	Навязанная	Мораторий	Сформированная
Констатирующий этап	11 А (экспериментальная группа)			
	14%	18%	9%	9%
	11 Б (контрольная группа)			
	14%	14%	14%	9%

По итогам диагностики у 32% опрошенных (18% – экспериментальная, 14% – контрольная группы) преобладает навязанная профессиональная идентичность. Школьники с данным уровнем определились в профессиональном выборе, приняв во внимание мнение точку зрения родителей или друзей. Неопределенная профессиональная идентичность выявлена у 27% опрошенных (14% – экспериментальная, 14% – контрольная группы). Обучающиеся этого типа чаще всего не имеют профессионально значимых целей. Подобная профессиональная идентичность обычно бывает у старшеклассников, которые не осознают важность профессионального выбора и опираются на ситуативные стремления. Родители равнодушно воспринимают идею необходимости профессионального самоопределения детей.

23% испытуемых (9% – экспериментальная, 14% – контрольная группы) продемонстрировали мораторий в осуществлении профессионального выбора. Обучающиеся перебирают возможные варианты будущей профессии, повышают уровень информированности о направлениях подготовки в образовательных организациях. Многие старшеклассники, пережив сомнения по поводу профессиональных предпочтений, переходят на уровень сформированной профессиональной идентичности, которая преобладает у 18% респондентов (9% – экспериментальная, 9% – контрольная группы). Эти старшеклассники достаточно самостоятельны, осознанны, способны ставить и достигать собственные цели, уверены в истинности принятого ими решения, сделанного на основе ценностных ориентаций. Результаты диагностики по определению ведущего типа мотивации при выборе профессии испытуемыми отражены в таблице 2.

Таблица 2

Ведущий тип мотивации выбора профессии старшеклассниками на констатирующем этапе исследования (по методике Р.В. Овчаровой, %)

Тип мотивации	Внешние положительные	Внешние отрицательные	Внутренние инд. значимые	Внутренние соц. значимые
Констатирующий этап	11 А (экспериментальная группа)			
	11%	7%	18%	14%
	11 Б (контрольная группа)			
	14%	4%	14%	18%

Внешние отрицательные мотивы характерны для 11% обучающихся (7% – экспериментальная, 4% – контрольная группы). На выбор профессии в этом случае оказывают влияние антипедагогические способы воздействия: психологическое давление, наказания, критика, манипуляции и т.д. Внешние положительные мотивы при выборе профессии обнаружены у 25% (11% – экспериментальная, 14% – контрольная группы). Для испытуемых становятся актуальными такие мотивы как размер денежного вознаграждения, возможность карьерного роста, престижность профессии. У 32% школьников (18% – экспериментальная, 14% – контрольная группы) наблюдаются внутренние индивидуально значимые мотивы с опорой на свои потребности, желания. Остальную долю составляют обучающиеся с внутренними социально значимыми мотивами – 32% (14% – экспериментальная, 18% – контрольная группы). Старшеклассники выбирают профессии, отличающиеся творческим характером и открывающие возможность коммуникации с людьми. Результаты диагностики старшеклассников по выявлению их готовности к выбору профессии отражены в таблице 3.

Таблица 3

Уровни готовности к выбору профессии старшеклассников на констатирующем этапе исследования (по методике В.Б. Успенского, %)

Готовность к выбору	Высокая	Средняя	Низкая	Неготовность
Констатир. этап	11 А (экспериментальная группа)			
	7%	20%	16%	7%
	11 Б (контрольная группа)			
	16%	16%	16%	2%

У 9% старшеклассников (7% – экспериментальная, 2% – контрольная группы) выявлена неготовность к выбору профессии. Они не имеют планов, целей, заинтересованность в изучении специфики различных профессий полностью отсутствует. Низкий уровень готовности к выбору профессии выявлен у 32% испытуемых (16% – экспериментальная, 16% – контрольная группы). Им присущи слабые разрозненные знания об определенном виде профессиональной деятельности. У школьников нет особых интересов и желаний достичь больших результатов в профессии. Старшеклассники с низким уровнем не умеют соотносить свои качества личности с избираемой профессиональной областью. У 36% опрошенных (20% – экспериментальная, 16% – контрольная группы) преобладает средний уровень готовности к выбору профессии. Школьники с данным уровнем имеют некоторые знания об избираемой профессиональной деятельности. Их отличает отсутствие выраженных мотивов и достаточно аргументированной самооценки в плане избираемой профессиональной области, но при этом они проявляют некоторую заинтересованность. 23% опрошенных (7% – экспериментальная, 16% – контрольная группы) демонстрируют высокий уровень готовности к выбору профессии. Они имеют глубокие знания об избираемом виде профессиональной деятельности, адекватную самооценку, сформированные интересы, соответствие личностных свойств выбранной профессии, присутствует целенаправленность в освоении будущей профессии.

Таким образом, основной части старшеклассников присуща несформированность профессионального самоопределения и средний уровень готовности к выбору профессии. Выбор профессии у старшеклассников сопряжен с идеями родителей и друзей по этому поводу. На основании данных диагностического обследования была апробирована программа психологического сопровождения профессионального самоопределения старшеклассников в процессе профориентационной работы. В апробации принимали участие обучающиеся экспериментальной группы.

Цель программы – создание психолого-педагогических условий для формирования готовности старшеклассников к профессиональному самоопределению, выбору траектории будущей профессии. Программа основывается на принципах сознательности в профессиональном выборе; связи профориентационной работы с жизнью, трудом, практикой; взаимосвязи школы, семьи и предприятий в профориентации учащихся; оптимального сочетания групповых и индивидуальных форм профориентационной работы с учащимися и их родителями; индивидуализации - ориентации на учет способностей каждого школьника. Программа психологической поддержки реализовалась в форме групповых занятий с использованием элементов тренинга, предполагала индивидуальное консультирование по запросу. Алгоритм реализации программы и тематический план развивающих занятий представлены в таблицах 4 и 5.

Таблица 4

Алгоритм реализации программы

№	Мероприятие	Цель
Подготовительный этап		
1	Психологическая диагностика учащихся 11-х классов: «Готовность к выбору профессии» (В.Б. Успенский)	Определение уровня психологической готовности к выбору профессии
2	Консультирование классных руководителей по результатам психологической диагностики	Оказание помощи в выборе образовательной траектории профессионального развития
Основной этап		
3	Проведение коррекционно-развивающих занятий по программе для учащихся 11-х классов	Содействие в формировании профессионального самоопределения учащихся
4	Консультирование классных руководителей на тему «Как психологически подготовить учащихся к верному выбору профессии»	Развитие психологических компетенций классных руководителей в области профессионального самоопределения учащихся
5	Проведение родительского собрания на тему «Как помочь своему старшекласснику в профессиональном самоопределении»	Развитие компетенций родителей в области профессионального самоопределения учащихся
Заключительный этап		
6	Разработка рекомендаций для учащихся, родителей и педагогов по профессиональному самоопределению	Развитие психологических компетенций в области профессионального самоопределения учащихся
7	Размещение актуальной информации на сайте школы и в социальных сетях по проблеме профессионального самоопределения старшеклассников	Информационно-методическое сопровождение в области профессионального самоопределения учащихся

Таблица 5

Тематический план коррекционно-развивающих занятий

№	Тема занятия	Количество часов
1	Вводное «Мир профессий»	**1**
2	Дискуссия «Почему человеку нужно выбирать профессию?»	1
3	Практикум «Формула профессии»	1
4	Тренинг «Эмоциональное отношение к выбору профессии»	1
5	Круглый стол «Как личностные качества могут влиять на выбор профессии и успех в ней?	1
6	Тренинг «Профессиональное самоопределение»	1
7	Тренинг «Путь к успеху»	1
8	Практикум «Как составить резюме?»	1
9	Деловая игра «Телефонный разговор»	1
10	Деловая игра «Собеседование»	1
11	Творческая проектная работа «Профессия моей мечты»	1
12	Защита проектов «Профессия моей мечты»	1
	Итого	12

Данная программа ориентирована на предоставление помощи обучающимся в осуществлении профессионального выбора и формировании системы ценностных ориентаций в профессиональной сфере. Ее содержание представлено тремя основными блоками: взаимодействие с педагогами, родителями и учащимися. На контрольном этапе эксперимента вновь было проведено исследование профессионального самоопределения старшеклассников с помощью методик, которые использовались и на констатирующем этапе. В формирующем эксперименте принимали участие учащиеся 11 А класса (экспериментальная группа). Результаты диагностики статусов профессиональной идентичности старшеклассников отражены в таблице 6.

Таблица 6

Сравнительные данные статусов профессиональной идентичности на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (по методике А.А. Азбель, А.Г. Грецова, %)

ПИ	11 А (экспериментальная группа)				11 Б (контрольная группа)			
	Неопред.	Навяз.	Морат.	Сформир.	Неопред.	Навяз.	Морат.	Сформир.
Конст. этап	14%	18%	9%	9%	14%	14%	14%	9%
Контр. этап	9%	16%	9%	16%	14%	14%	14%	9%

Данные показывают наличие изменений только в экспериментальной группе. Неопределенная профессиональная идентичность выявлена у 9% старшеклассников 11 А класса, что на 4% меньше, чем это было выявлено на первом этапе эксперимента: стало меньше школьников, которые недостаточно осознают важность профессионального выбора. У 16% школьников профессиональная идентичность приобрела статус сформированной, что проявляется в осознанном выборе будущей профессии, чувстве уверенности в правоте принятого ими решения. Навязанная профессиональная идентичность характерна для 16% старшеклассников, что на 2% меньше, чем это было характерно испытуемым на констатирующем этапе исследования. Один подросток осознал важность профессионального самоопределения и перестал полагаться на мнение окружающих, осуществив самостоятельный выбор. Результаты контрольной диагностики по выявлению ведущего типа мотивации при выборе профессии представлены в таблице 7.

Таблица 7

Сравнительные данные ведущего типа мотивации старшеклассников при выборе профессии на констатирующем и контрольном этапах эксперимента (по методике Р.В. Овчаровой, %)

Тип мотивации	11 А (экспериментальная группа)				11 Б (контрольная группа)			
	Внешн. полож.	Внешн. отриц.	Внутр. инд. знач.	Внутр. соц.знач.	Внешн. полож.	Внешн. отриц.	Внутр. инд. зн.	Внутр. соц.знач.
Конст. этап	11%	7%	18%	14%	14%	4%	14%	18%
Контр. этап	11%	2%	25%	11%	14%	4%	14%	18%

Данные диагностики свидетельствуют об изменениях по шкале «внутренние индивидуально значимые мотивы»: 25% школьников экспериментальной группы имеют такую мотивацию при выборе профессии. Они стали обращать внимание на свои потребности, желания. Внешние отрицательные мотивы выявлены только у 2% испытуемых, внутренние социально значимые мотивы – у 11% школьников экспериментальной группы.

Результаты контрольной диагностики старшеклассников по выявлению уровня их готовности к выбору профессии зафиксированы в таблице 8.

Таблица 8

Сравнительные данные уровней готовности старшеклассников к выбору профессии на констатирующем и контрольном этапах исследования (по методике В.Б. Успенского)

Готовность к выбору	11 А (экспериментальная группа)				11 Б (контрольная группа)			
	Высокая	Средняя	Низкая	Неготовн.	Высокая	Средняя	Низкая	Неготовн.
Конст. этап	7%	20%	16%	7%	16%	16%	16%	2%
Контр. этап	14%	20%	11%	4%	16%	16%	16%	2%

Данные диагностики показывают высокий уровень готовности к выбору профессии у 7% испытуемых – у них сформировался интерес и появились знания об избираемом виде профессии. Следовательно, количество испытуемых с низким уровнем и неготовностью к выбору профессии уменьшилось на 7%. У школьников, не имевших планов и целей, они появились, равно как и интерес к разным профессиям.

Итак, контрольный эксперимент позволил сделать следующий вывод: в экспериментальной группе на контрольном этапе исследования у школьников наблюдаются значимые изменения в статусах профессиональной идентичности, ведущем типе мотивации и показателях готовности к профессиональному выбору.

В соответствии с данными контрольной диагностики, обработанными с помощью критерия Фишера, при заданном уровне значимости α=0,01, ϕ*эмп.=7,91, нулевая гипотеза отвергается. Различия между результатами до и после эксперимента достоверно отличаются. Результаты контрольной и экспериментальной групп также достоверно отличаются на уровне значимости α=0,01.

Выводы. Экспериментальное исследование показало, что реализация программы психологического сопровождения старшеклассников в процессе профориентационной работы способствовала формированию у них профессионального самоопределения, что нашло подтверждение в ряде показателей: в формировании осознанного отношения школьников к профессиональному выбору и жизненному самоопределению, повышении уровня готовности к выбору профессии; адекватной оценке учащимися своих способностей, ценностных предпочтений и профессиональных намерений; в освоении учащимися знаний из области мира профессий; информированности родителей по различным вопросам профессионального самоопределения учащихся; повышении уровня компетентности педагогов в вопросах профессиональной ориентации учащихся.

Литература:

1. Бахвалова, С.Б. Профориентация как фактор профессионального самоопределения школьников / С.Б. Бахвалова, Э.М. Киселева, И.В. Савельева // Мир науки, культуры, образования. – 2021. – № 1(86). – С. 96-99

2. Болдина, М.А. Подходы к организации профориентационной работы в образовательном учреждении / М.А. Болдина, Е.В. Деева // Вестник Тамбовского государственного университета. – 2017. – № 1(165). – С. 120-127. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/podhody-k-organizatsii-proforientatsionnoy-raboty-v-obrazovatelnom-uchrezhdenii (дата обращения: 17.11.2024)

3. Курбатова, А.С. Проблемы и перспективы профориентационной работы в современных условиях / А.С. Курбатова, Н.В. Рубцова, Е.Ю. Калачев // АНИ: педагогика и психология. – 2019. – № 4(29). – С. 79-83. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/problemy-i-perspektivy-proforientatsionnoy-raboty-v-sovremennyh-usloviyah (дата обращения: 26.11.2024)

4. Осипчук, А.И. Профориентационная работа с обучающимися образовательных организаций / А.И. Осипчук // Проблемы и перспективы развития России: молодежный взгляд в будущее: сборник научных статей 3-й Всероссийской научной конференции, Курск, 15-16 октября 2020 года. – Курск: Юго-Западный государственный университет, 2020. – С. 304-307

5. Решетников, В.В. Понятие профессионального самоопределения в современной педагогической психологии / В.В. Решетников // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. – 2011. – Т. 13. – № 2-5. – С. 1152-1157. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/ponyatie-professionalnogo-samoopredeleniya-v-sovremennoy-pedagogicheskoy-psihologii (дата обращения: 14.12.2024)

6. Черенкова, В.Е. Проблема профессионального самоопределения в юношеском возрасте / В.Е. Черенкова // Интеграция психолого-педагогических наук и актуальных образовательных практик: сборник материалов VI Международной студенческой научно-практической очной конференции, Оренбург, 25 апреля 2023 года. – Оренбург: Оренбургский государственный педагогический университет, 2023. – С. 388-391

УДК 159
доктор педагогических наук, профессор, проректор по научной работе и цифровизации Сурхаев Магомед Абдулаевич
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
кандидат педагогических наук, доцент, директор института физико-математического и информационно-технологического образования Бакмаев Арсен Ширваниевич
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала);
старший преподаватель кафедры информатики и ИКТ Раджабалиева Саида Раджабалиевна
ФГБОУ ВО «Дагестанский государственный педагогический университет имени Р. Гамзатова» (г. Махачкала)

ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИИ В ОБРАЗОВАНИИ

Аннотация. Изучению подвергаются наиболее характерные черты реализации в условиях современного педагогического вуза процесса подготовки будущих учителей информатики к эффективному использованию цифровых средств обучения, в т.ч. интеллектуальных. В начале исследования демонстрируется необходимость интенсификации обучения школьников соответствующей дисциплине, а, значит, и подготовки педагогов соответствующего профиля. Далее терминам «цифровые технологии» и «искусственный интеллект» даются сущностные характеристики. Исследуются конкретные их преимущества в процессе изучения информатики современными детьми и подростками. На этом основании делается промежуточный вывод о роли готовности к применению такого рода инструментов в структуре компетентности выпускника педагогического вуза, успешно освоившего соответствующее направление. Предлагается разработанная авторами статьи методика развития соответствующего качества у будущих педагогов.
Ключевые слова: информатизация образования, цифровизация образования, ИКТ в образовании, использование систем искусственного интеллекта в образовании, система подготовки будущего учителя информатики.
Annotation. The article considers the most characteristic features of the process of preparing future computer science teachers for the digital learning tools, including intellectual ones effective use implementation in the modern pedagogical university conditions. At the beginning, the need to intensify the education of schoolchildren in the relevant discipline is demonstrated, and, consequently, the training of teachers of the appropriate profile. Further, the terms «digital technologies» and «artificial intelligence» are given essential characteristics. Their specific advantages in the process of studying computer science by modern children and adolescents are investigated. On this basis, an intermediate conclusion is drawn about the role of readiness for the use of such tools in the competence structure of a graduate of a pedagogical university who has successfully mastered the relevant field. The methodology developed by the authors of the article for the development of appropriate quality among future teachers is proposed.
Key words: informatization of education, digitalization of education, ICT in education, the use of artificial intelligence systems in education, the training system for future computer science teachers.

Введение. В последние десятилетия отечественная система образования находится в состоянии глубокой трансформации. Соответствующие преобразования вызваны необходимостью её интеграции в мировое образовательное пространство и поддержания высокого качества предоставляемых услуг. Современное образование, таким образом, превращается в мобильную и открытую систему, характеризующуюся высокой степень интегрированности цифровых технологий практически во все аспекты функционирования.

Важность роли, которую в соответствующих метаморфозах играют информационные технологии, объясняется тем, что сегодня информатика представляет собой одну из важнейших отраслей науки. В этом качестве она формирует системный подход к анализу объективной действительности наряду с другими дисциплинами, составляющими основу картины мира современного человека. В то же время информатика стоит в ряду областей полезной деятельности, демонстрирующих сегодня наиболее высокие темпы развития.

Такая тенденция не должна вызывать удивления, если учесть, что и как наука, и как отрасль деятельности дисциплина эта тесно связана с широким применением технологий, относимых современными авторами (Н.В. Барсукова [2], И. Ильмира, В. Ли [3], Э.И. Поднебесная [6], И. Чэнь [7], С. Юе [8]) к категории информационных и коммуникационных (ИКТ). Подобные технологии, в свою очередь, представляют собой ту категорию средств производства и удалённого общения, которая в настоящее время демонстрирует наибольшую интенсивность развития.

Таким образом, обучению школьников соответствующей дисциплине должно быть уделено повышенное внимание. Однако, анализ научно-методической литературы (Р.А. Амиров, У.М. Билалова [1], Н.Ю. Куликова [4], Ю.С. Пономарева [5], И. Чэнь [7]) показывает: при широчайших возможностях современных ИКТ сегодня их преимущества получают реализацию далеко не в полной мере. Современные исследователи (Н.В. Барсукова [2], И. Ильмира, В. Ли [3], С. Юе [8]) выделяют три специфические проблемы, обуславливающие возникновение такой ситуации. Во-первых, при освоении данного курса ИКТ представляют собой не только объекты изучения, но также и средства реализации педагогической деятельности. Во-вторых, упомянутое выше интенсивное развитие материально-технической базы связано с постоянными изменениями в содержательной стороне обучения, а, значит, и быстрой утратой актуальности информацией, содержащейся в учебной литературе и (в меньшей степени) на сетевых образовательных ресурсах. В-третьих, проникновение ИКТ практически во все сферы жизни и деятельности большинства представителей социума при сохранении неравных возможностей в доступе к ним ведёт к неоднородности начального уровня обученности школьников.

Этими проблемами обусловлена необходимость интенсификации поисков новых средств обучения. По нашему мнению, в число таких средств входит искусственный интеллект (ИИ). Уже сегодня опыт его широкого использования в педагогической сфере привёл ряд авторов (Э.И. Поднебесная [6], И. Чэнь [7], С. Юе [8]) к мысли о появлении третьего интерактивного партнёра учебного взаимодействия. Естественно, что столь серьёзные изменения не могли не повлиять на роль педагога. Сегодня он уже не выступает как единственный носитель учебной информации в условиях её пассивного потребления, став, скорее, проводником для школьников в деле активного её преобразования по ходу реализации различных форм работы. В таких условиях, конечно, необходим существенный пересмотр подходов к подготовке компетентных учителей информатики на ступени вуза. При этом особое внимание следует уделять развитию у них компетенций, необходимых для эффективного использования цифровых технологий и искусственного интеллекта.

Изложение основного материала статьи. Эффективное решение современным учителем информатики перечисленных выше проблем подразумевает наличие у него способности к реализации ряда специфических форм деятельности. В их число входят эффективная организация сетевого взаимодействия с обучающимися, плодотворное целевое использование цифровых и, в частности, интеллектуальных технологий, эффективные поиски новых форм, средств

и методов обучения.

При этом результаты анализа трудов современных учёных (Р.А. Амиров, У.М. Билалова [1], Н.Ю. Куликова [4], Э.И. Поднебесная [6], И. Чэнь [7]) предоставляют нам возможность сформулировать определение термина «цифровые образовательные технологии». Он может быть истолкован как совокупность инновационных путей организации учебного процесса, основанных на использовании электронных систем, обеспечивающих интенсификацию работы с учебной и методической информацией, обмена ей между субъектами образовательных отношений, а также повышение наглядности.

В последние годы определённую популярность среди исследователей и практиков (Р.А. Амиров, У.М. Билалова [1], И. Ильмира, В. Ли [3], Н.Ю. Куликова, Ю.С. Пономарева [5]) приобрёл и другой ключевой в плане раскрытия темы нашего исследования термин, «искусственный интеллект». Под ним, как правило, понимают свойство компьютерных систем, заключающееся в способности выполнять задачи, свойственные человеческому интеллекту.

Авторы научных и методических сочинений (Р.А. Амиров, У.М. Билалова [1], Н.В. Барсукова [2], И. Чэнь [7]), как правило, относят к числу таких задач обработку текстовых запросов, распознавание зрительных образов, анализ данных, сформулированных естественным языком, самообучение системы на основе информационных потоков, принятие ею решений в автоматическом режиме. Теперь следует рассказать о возможностях цифровых и, в частности, интеллектуальных образовательных систем при обучении информатике современных школьников. Соглашаясь с Н.Ю. Куликовой и Ю.С. Пономаревой [2], отметим что в текущих условиях их грамотное применение позволяет придать процессу обучения рассматриваемой дисциплине ряд прогрессивных черт (Табл. 1).

Таблица 1

Прогрессивные изменения в процессе преподавания информатики, достигаемые за счёт реализации возможностей искусственного интеллекта

Категория	Изменения	Особенности их реализации в условиях современной школы
Автоматизация процессов	Автоматизация текущего контроля	Функционал современных интеллектуальных систем позволяет им анализировать, например, коды компьютерных программ, написанных учениками, а по результатам – выдавать автоматические отзывы и рекомендации. Это даёт учителю возможность сэкономить время на проверке работ, сконцентрировав внимание на более важных аспектах образовательной деятельности.
	Упрощение процессов решения административных задач	При обучении информатике ИИ может автоматизировать составление расписаний и управление данными учеников. Это обеспечивает экономию времени и сил педагогов.
Персонализация обучения	Оперативное предоставление обратной связи	Расширяет возможности учеников в плане самостоятельного выявления собственных ошибок по результатам работы над заданиями и упражнениями, а, значит и определения областей для дальнейшего совершенствования.
	Анализ индивидуального стиля обучения каждого ученика	Позволяет школьникам осваивать содержание рассматриваемого учебного предмета в собственном темпе и получать адресную поддержку в тех областях, где они сталкиваются с затруднениями.
	Создание индивидуальных планов подготовки на основе результатов анализа успеваемости	Возможности современных интеллектуальных систем могут быть реализованы в процессе создания планов, ориентированных на устранение пробелов в знаниях и укрепление слабых мест.
Повышение степени интерактивности обучения	Автоматическая генерация заданий и упражнений с разным уровнем сложности	ИИ формирует задания, адаптированные к текущему уровню выраженности знаний, умений и навыков конкретных учащихся.
	Индивидуальные подсказки при решении программных задач	Ученики получают динамические рекомендации, основанные на анализе их действий.
Повышение степени интерактивности обучения	Создание интерактивных обучающих материалов	На учебных занятиях по информатике в современной школе выражается, главным образом, в использовании виртуальных помощников, симуляций и игровых форматов. Учащиеся могут не только изучать теорию, но и применять полученные знания на практике в интересной и понятной для них форме.

Таким образом, мы можем видеть, насколько важным в текущих условиях является принятие мер, направленных на интенсификацию становления у будущих учителей информатики готовности к эффективному применению ИИ и цифровых технологий. В данной связи авторами статьи была разработана методика формирования этой характеристики у студентов, осваивающих соответствующее направление подготовки.

Учитывая содержащиеся на страницах специальной литературы (Р.А. Амиров, У.М. Билалова [1], Н.Ю. Куликова [4], Э.И. Поднебесная [6], С. Юе [8]) результаты анализа практики подготовки специалистов данного профиля и научных подходов к пониманию термина «готовность», представляется возможным вывести определение готовности будущего учителя информатики к использованию цифровых технологий и ИИ. Эту категорию мы будем понимать как систему мотивов, знаний, умений и навыков, обеспечивающих успешность того сегмента его профессиональной деятельности, что связан с широким использованием искусственного интеллекта и иных цифровых средств.

Теперь следует сказать о структуре данного феномена. Современные исследователи и практикующие педагоги (Н.В. Барсукова [2], И. Ильмира, В. Ли [3], Н.Ю. Куликова, Ю.С. Пономарева [5], И. Чэнь [7]) полагают, что она интегрирует три составляющие (Табл. 2).

Таблица 2

Основные составляющие готовности будущего учителя информатики к широкому применению ИИ и цифровых технологий в профессиональной деятельности

Составляющие готовности	Их сущность
Когнитивно-операциональная	Знания о месте и роли интеллектуальных и иных цифровых технологий в учебно-воспитательной деятельности, потенциале, присущем им в плане обучения информатике, доступных на сегодняшний день путях реализации профессиональной деятельности с применением такого рода инструментов.
Инструментально-деятельностная	Умения и навыки работы с интелелктуальными системами, опыт создания соответствующих программных продуктов, умение соотносить конкретные педагогические задачи с возможностями ИИ, уверенное владение приёмами и методами реализации профессиональных обязанностей с использованием ИИ.
Рефлексивно-творческая	Навыки рефлексии собственных возможностей в плане осуществления педагогической деятельности при широком применении средств ИИ, осознанное стремление к полномасштабной реализации творческого потенциала, как у себя, так и у учащихся.

Отметим также, что процесс формирования у будущего педакгога по информатике готовности к широкому использованию интеллектуальных и иных цифровых технологий включает прохождение трёх уровней. К ним мы с определённой долей уверенности можем отнести низкий, средний и высокий. В свою очередь переход на каждый такой уровень можно констатировать путём установления соответствия со степенью выраженности определённых показателей (Табл. 3).

Таблица 3

Уровни выраженности готовности к широкому применению ИИ и цифровых технологий в профессиональной деятельности у студентов – будущих учителей информатики

Уровень	Когнитивно-операциональная составляющая	Инструментально-деятельностная составляющая	Рефлексивно-творческая составляющая
Низкий	Имеет фрагментарные знания об интеллектуальных и иных цифровых технологиях, их роли и месте в обучении информатике современных школьников.	Создаёт и использует интеллектуальные и иные цифровые технологии по преимуществу с целью примитивной визуализации материала, либо преобразования элементов содержательной стороны преподаваемого предмета в электронную форму.	Способен создавать портфолио. Но при этом результат деятельности представляет собой по сути хаотический набор отдельных образцов мультимедийных элементов и шаблонов их применения. Не в состоянии чётко обосновать целесообразность использования ИИ в ходе обучения информатике.
Средний	Имеет общие знания об интеллектуальных и иных цифровых технологиях, их роли и месте в обучении информатике современных школьников.	Создаёт и использует ИИ и иные цифровые образовательные технологии для эпизодического решения поставленных задач, спорадически реализует отдельные возможности таких технологий по ходу учебных занятий.	Создаёт портфолио как коллекцию авторских цифровых образовательных технологий, а равно и материалов, необходимых для их полноценного использования. На системной основе проявляет интерес к проблемам, связанным с появлением новых образовательных систем. Способен переживать наиболее значимые события, фиксирующиеся по ходу реализации профессиональной деятельности, в дальнейшем – корректировать её ход и результаты.
Высокий	Характеризуется наличием системных знаний об интеллектуальных и иных цифровых технологиях, их роли и месте в обучении информатике современных школьников.	Регулярно создаёт и использует ИИ и цифровые технологии в образовательных целях. Процесс реализации соответствующих форм деятельности при этом характеризуется комплексностью и целостностью.	Создаёт портфолио как коллекцию авторских цифровых образовательных технологий и материалов к ним при глубоком понимании существующих перспектив для их использования в профессиональных целях. Систематически проявляет интерес к инновационным образовательным системам и их потенциалу в плане решения конкретных педагогических задач. Способен к проведению комплексного анализа событий собственной профессиональной деятельности с целью её совершенствования и оперативной коррекции результатов.

Прохождение упомянутых в Таблице 3 уровней должно быть организовано в определённой последовательности. Вслед за Н.Ю. Куликовой [4] его ход мы можем разделить на три этапа (Табл. 4).

Таблица 4

Последовательность реализации процесса формирования готовности будущих учителей информатики к широкому применению ИИ и цифровых технологий

Этап	Содержание этапа
Мотивационный	Развитие у студентов, осваивающих данное направление подготовки, когнитивного интереса, формирование положительной мотивации к широкому применению средств ИИ.
Технологический	Формирование у студентов соответствующего профиля системы умений и навыков, связанных с разработкой электронных образовательных ресурсов; освоение будущими педагогами соответствующего аппаратного и программного обеспечения; становление системы творческих способностей, навыков эффективной и безопасной коммуникации в профессиональной сфере с использованием цифровых средств.
Организационно-методический	Приобретение опыта построения системы обучения школьников информатике при широкой реализации возможностей ИИ; формирование умений и навыков, связанных с корректным применением уже имеющихся цифровых образовательных систем.

Предлагаемая методика формирования рассматриваемой характеристики будущих учителей информатики включает три компонента. В их числе целевой, содержательный и процессуальный. Рассмотрим их подробнее.

Целевой компонент, что закономерно следует из его наименования, содержит цель – формирование у будущего учителя информатики готовности к эффективному использованию ИИ и цифровых технологий.

Следующий компонент, как уже говорилось, содержательный. Его реализация подразумевает модернизацию содержательной стороны процесса обучения будущих педагогов по информатике эффективному применению ИИ. Соответствующие усовершенствования должны реализовываться по ходу преподавания учебных дисциплин, которые мы можем условно разделить на два блока (Табл. 5).

Таблица 5

Блоки учебных дисциплин, в ходе которых получает наиболее интенсивную реализацию процесс формирования готовности к широкому применению ИИ и цифровых технологий

Блок	Дисциплины
Традиционные курсы	«Программное обеспечение ЭВМ»
	«Компьютерные сети. Интернет и мультимедиа технологии»
	«Информационные технологии»
	«Методика обучения информатике»
	«Педагогическая практика»
Специально разработанные курсы	«Разработка интеллектуальных образовательных систем»
	«Основы применения нейросетей в работе педагога»
	«Инструменты искусственного интеллекта для педагога»

При этом в ходе преподавания традиционных курсов предусмотрена интеграция в их содержание ряда дидактических единиц, характеризующихся направленностью на анализ возможностей ИИ и уроков с его использованием, проектирование таких занятий, а также разработку соответствующих дидактических материалов.

Реализация процессуального компонента связана с разработкой портфолио. Оно с необходимостью должно включать результаты деятельности студентов рассматриваемого направления подготовки. К таким результатам относятся изучение доступных цифровых систем обучения, в т.ч. интеллектуальных; проектирование уроков информатики с использованием ИИ; подготовка к ним необходимых материалов.

Выводы. Таким образом, в условиях современной школы грамотное применение ИИ и цифровых технологий позволяет придать процессу изучения информатики ряд прогрессивных черт. Это, в свою очередь, представляется возможным при условии высокого уровня выраженности у будущих учителей информатики такого качества, как готовность к реализации преимуществ соответствующих средств обучения.

При этом современные педагогические вузы в большинстве случаев характеризуются наличием возможностей для развития у студентов данной характеристики. Такие возможности могут получить реализацию при практическом воплощении предложенной авторами статьи методики.

Литература:

1. Амиров, Р.А. Перспективы внедрения технологий искусственного интеллекта в сфере высшего образования / Р.А. Амиров, У.М. Билалова // Управленческое консультирование. – 2020. – № 3. – С. 80-88

2. Барсукова, Н.В. Взаимосвязь активного и интерактивного обучения с электронным обучением в образовательной деятельности вузов / Н.В. Барсукова // Педагогический журнал. – 2023. – Т. 13. – № 1-1. – С. 278-285

3. Ильмира, И. Потенциал искусственного интеллекта в развитии иноязычной коммуникативной компетенции студентов вузов Узбекистана / И. Ильмира, В. Ли // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 4(114). – С. 25-29

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

5. Куликова, Н.Ю. Подготовка будущих учителей информатики к использованию интерактивных сетевых средств обучения / Н.Ю. Куликова, Ю.С. Пономарева // Педагогическая перспектива. – 2025. – № 4(20). – С. 94-102

6. Поднебесная, Э.И. Структура, содержание и функции цифровых платформ и сервисов в рамках интерактивного обучения / Э.И. Поднебесная // Психология и педагогика служебной деятельности. – 2024. – № 4. – С. 220-224

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

8. Юе, С. Анализ трансформации развития цифровых образовательных ресурсов в России в контексте технологий искусственного интеллекта / С. Юе // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 220-222

УДК 159.9
кандидат психологических наук, доцент Удачина Полина Юрьевна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар);
кандидат психологических наук, доцент Васильченко Наталья Алексеевна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар);
студент 3 курса магистратуры Маганова Евгения Владимировна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

ОСОБЕННОСТИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ СТУДЕНТАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ

Аннотация. В статье рассматриваются психологические особенности процесса принятия решений у студентов с различным уровнем самооценки. Актуальность исследования объясняется постоянным усовершенствованием системы образования, новыми тенденциями в обучении, возрастающими объемами обрабатываемой студентами информации, постоянной необходимостью выбирать нужные стратегии обучения, анализировать огромные массивы информации и необходимостью постоянно совершать выбор и корректировать свою жизнедеятельность. Отмечается, что эффективность и стратегии принятия решения, стиль совершения выбора будут зависеть от множества факторов, среди которых важную роль будут играть как когнитивные способности личности, так и иные личностные факторы, включая самооценку. Именно самооценка играет ключевую роль в регуляции поведения и определяет стиль когнитивной и эмоциональной переработки информации при принятии решения. Исследование опирается на гипотезу о существовании связи между самооценкой личности и стилем принятия решения. Выборку исследования составили 70 респондентов из числа студентов Кубанского государственного университета, среди них 30 юношей и 40 девушек. В работе были использованы методики определения уровня самооценки С.В. Ковалева, методика изучения самооценки личности С.А. Будасси, Мельбурнский опросник принятия решений в адаптации Т.В. Корниловой, многошкальный опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой и Опросник «Личностные факторы принятия решений» Т.В. Корниловой. Полученные результаты позволили подтвердить гипотезу исследования. Выявлено, что низкая самооценка личности напрямую коррелирует с такими неэффективными стратегиями принятия решения как избегание и прокрастинация, в то время как студенты с более высокой самооценкой личности обращаются к конструктивным стилям саморегуляции поведения, среди которых моделирование последствий принятого решения, оценивание результатов и др. Полученные результаты позволяют уточнить представления о психологических механизмах принятия решений у студентов и могут быть использованы в психолого-педагогической практике для развития рефлексии и уверенности в себе.

Ключевые слова: самооценка, процесс принятия решения, личностные особенности, мотивация, саморегуляция поведения, личностные факторы, условия неопределенности.

Annotation. The article examines the psychological features of the decision-making process among students with different levels of self-esteem. The relevance of the study is explained by the constant improvement of the education system, new trends in teaching, the increasing amount of information processed by students, the constant need to choose the right learning strategies, analyze vast amounts of information, and constantly make choices and adjust their activities.It is noted that the effectiveness and strategy of decision-making, the style of making a choice will depend on many factors, among which both cognitive abilities of the individual and other personal factors, including self-esteem, will play an important role. It is self-esteem that plays a key role in regulating behavior and determines the style of cognitive and emotional processing of information when making a decision. The study is based on the hypothesis that there is a connection between a person's self-esteem and decision-making style. The study sample consisted of 70 respondents from among the students of Kuban State University, among them 30 boys and 40 girls. The methods of determining the level of self-esteem by S.V. Kovalev, the methodology of studying the self-esteem of S.A. Budassi, the Melbourne questionnaire of decision-making in adaptation by T.V. Kornilova, the multiscale questionnaire «Style of self-regulation of behavior» by V.I. Morosanova and the Questionnaire «Personal factors of decision-making» by T.V. Kornilova were used in the work. The obtained results allowed us to confirm the hypothesis of the study. It has been revealed that low self-esteem of a personality directly correlates with such ineffective decision-making strategies as avoidance and procrastination, while students with higher self-esteem of a personality turn to constructive styles of self-regulation of behavior, including modeling the consequences of a decision, evaluating results, etc. The results obtained make it possible to clarify the understanding of psychological decision-making mechanisms among students and can be used in psychological and pedagogical practice to develop reflexivity and self-confidence.

Key words: self-assessment, decision-making process, personality traits, motivation, self-regulation of behavior, personality factors, uncertainty conditions.

Введение. Усложнение современного темпа жизни и функционирования общества предполагают, что каждая сфера жизнедеятельности личности, от бытовой до профессиональной, требует постоянного принятия решений [1, С. 55]. Необходимость совершения выбора в условиях неопределенности будет зависеть от множества факторов, включая индивидуально-личностные характеристики. В число последних будет входить и самооценка, которая не только отражает представление личности о собственных возможностях и ограничениях, но и будет определять уровень притязаний личности, и поспособствует развитию уверенности или неуверенности в собственном выборе [5, С. 114].

Вместе с тем интересно отметить, что несмотря на высокую степень изученности феномена самооценки, становившейся предметом научного интереса Л.С. Выготского, С.Л. Рубинштейн, А.И. Липкина и др., а также личностных факторов принятия решения, где ряд фундаментальных исследований принадлежит Т.В. Корниловой [7, С. 104], рассмотрение самооценки как регулятора выбора, как фактора, опосредующего особенности принятия решения, стиль поведения личности в условиях необходимости совершения выбора, в отечественном научном пространстве встречается нечасто, так выборочное исследование связи перечисленных конструктов, осуществлялось Н.А. Лавровой и Т.В. Галкиной [3, С. 212]. Все это обусловливает актуальность заявленной темы.

Исследование опирается на гипотезу, предполагающую, что существует связь между особенностями самооценки личности и стилем принятия решения. В качестве специализированных методик исследования были использованы: тест определения уровня самооценки С.В. Ковалева, методика изучения самооценки личности С.А. Будасси, Мельбурнский опросник принятия решений в адаптации Т.В. Корниловой, многошкальный опросник «Стиль саморегуляции поведения» В.И. Моросановой, опросник «Личностные факторы принятия решений» Т.В. Корниловой. Выборку исследования составили 70 респондентов из числа студентов Кубанского государственного университета, обучающихся по программам бакалавриата и магистратуры: среди них 30 юношей и 40 девушек.

Изложение основного материала статьи. Самооценка респондентов изучалась при помощи двух методик: теста С.А. Будасси и опросника С.В. Ковалева. В качестве основной методики использовался тест самооценки С.А. Будасси,

который предполагает сопоставление представлений личности о «Я-реальном» и «Я-идеальном» [4, С. 202].

В связи с тем, что данная методика не предполагает единых стандартизированных нормативов определения уровня самооценки (большинство исследователей ориентируются в данном случае на метод Спирмена), для повышения точности интерпретации, анализа выявленных связей и отражения индивидуальных различий в самооценке личности была выстроена собственная процентильная шкала с выделением трех уровней самооценки: низкого (с 0 по 30 процентили), среднего (с 31 по 69 процентили) и высокого (с 70 по 100 процентиль) [6]. Это также позволило выделить контрастные группы респондентов с разными уровнями самооценки, характерными для данной выборки, что позволило дополнительно проанализировать различия в группах. Ознакомиться с полученными результатами можно в Табл. 1.

Таблица 1

Самооценка респондентов в контрастных группах (результаты теста С.А. Будасси и С.В. Ковалева)

Наименование методики	Респонденты с высокой самооценкой		Респонденты с низкой самооценкой		U-критерий Манна-Уитни, p≤0,01
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	
Тест самооценки С.А. Будасси	0,70	0,15	0,15	0,24	**0**
Тест самооценки С.В. Ковалева	51,89	17,24	58,69	18,13	126,5

Примечание: жирным в таблице выделены статистически значимые различия.

Можно обратить внимание на то, что обнаружены статистически значимые различия по тесту самооценки С.А. Будасси (U=0, p≤0,01). Это позволяет говорить о корректности выделения контрастных групп. Вместе с тем по тесту самооценки С.А. Ковалева статистически значимые различия обнаружены не были, однако среднее значение и стандартное отклонение позволяют говорить о том, что заниженный уровень самооценки в большей степени характерен для респондентов из группы с менее высокой самооценкой. Для определения особенностей стиля совершения выбора был использован Мельбурнский опросник принятия решения Т.В. Корниловой. Результаты тестирования отражены в Табл. 2.

Таблица 2

Результаты диагностики индивидуального стиля принятия решений в условияхнеопределенности у респондентов с высокой и низкой самооценкой (опросник МОПР Т.В. Корниловой)

Наименование шкалы	Респонденты с высокой самооценкой		Респонденты с низкой самооценкой		U-критерий Манна-Уитни, p≤0,01
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	
Бдительность	15,53	2,32	16,63	1,54	108,5
Избегание	10,26	3,02	11,25	3,19	116,5
Прокрастинация	9,21	2,37	9,06	3,23	141
Сверхбдительность	9,00	2,94	9,31	2,02	139

Полученные результаты позволяют увидеть, что статистически значимых различий в группах студентов с разным уровнем самооценки нет, что позволяет говорить о сходстве стилей принятия решений в данной выборке.

Особенности саморегуляции поведения были рассмотрены при помощи опросника В.И. Моросановой. Полученные данные отражены в Табл. 3.

Таблица 3

Особенности саморегуляции поведения у респондентов с высокой и низкой самооценкой (опросник ССМП В.И. Моросановой)

Наименование шкалы	Респонденты с высокой самооценкой		Респонденты с низкой самооценкой		U-критерий Манна-Уитни, p≤0,01
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	
Общий уровень саморегуляции	33,89	5,99	29,75	7,83	101,5
Планирование	7,05	1,31	6,00	1,90	102
Моделирование	6,11	1,94	5,00	1,90	**101, p≤0,05**
Программирование	6,00	1,49	5,38	1,89	123,5
Оценивание результатов	5,47	1,43	5,88	1,75	124
Гибкость	6,74	1,85	5,19	2,23	**81,5**
Самостоятельность	5,84	2,32	4,56	2,28	**101, p≤0,05**

Примечание: жирным в таблице выделены статистически значимые различия.

На основании полученных данных можно сделать вывод, что особенности саморегуляции по субшкале «Гибкость» будут отличаться у респондентов с высокими и низкими значениями самооценки (U=81,5, p≤0,01). Данный результат можно объяснить тем, что респонденты с более высокой самооценкой обладают более развитой способностью к корректировке собственных планов, целей и способов их достижения. В условиях неопределенности они меньше теряются и тревожатся, могут адаптировать свой выбор под изменения внешних и внутренних обстоятельств, внести корректировки в свою деятельность, более адекватно оценивают ситуацию. В то же время студенты с более низкой самооценкой могут чаще испытывать неудачи в деятельности и затрудняться в принятии решения при изменении обстоятельств.

Вместе с тем обнаруживаются статистически значимые различия при p≤0,05, на которые также следует обратить внимание. Данные различия обнаруживаются в группах по субшкалам моделирования (U=101, p≤0,05) и самостоятельности (U=101, p≤0,05). Полученные результаты можно объяснить тем, что в ситуации выбора студенты с более высоким уровнем самооценки способны более реалистично определять условия, необходимые для достижения цели, осознавать последствия выбора и прогнозировать вероятные исходы. Такие студенты обладают более высоким уровнем самостоятельности, что позволяет им не только меньше опираться на мнение окружающих в принятии решения, но и действовать автономно. Респонденты с менее высоким уровнем самооценки чаще фантазируют, а не моделируют ситуацию и последствия принятого решения, реже замечают изменения ситуации, колеблются при принятии решения, могут менять свое отношение к ней. Кроме того, они больше нуждаются в посторонней помощи в ситуации выбора, больше зависят от оценок окружающих и в меньшей степени склонны к критической оценке чужих советов. Для определения личностных особенностей принятия решений была использована методика Т.В. Корниловой. С полученными результатами можно ознакомиться в Табл. 4.

Таблица 4

Личностные факторы принятия решений у респондентов с высокой и низкой самооценкой (тест ЛФР-25 Т.В. Корниловой)

Наименование шкалы	Респонденты с высокой самооценкой		Респонденты с низкой самооценкой		U-критерий Манна-Уитни, p≤0,01
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	
Рациональность	4,74	2,37	5,31	0,81	132
Готовность к риску	4,16	4,57	4,70	3,23	**101, p≤0,05**

Примечание: жирным в таблице выделены статистически значимые различия.

Полученные данные позволяют сделать два важных вывода. В первую очередь можно обратить внимание на статистически значимые различия по шкале готовности к риску (U=101, p≤0,05), причем более высокие значения характерны для респондентов с менее высоким уровнем самооценки. Данный результат можно объяснить тем, что респонденты с низким уровнем самооценки могут принимать более рискованные, не всегда рациональные решения по ряду причин, среди которых особенно выделяется менее высокая способность ориентироваться в ситуации, прогнозировать результаты своих действий, что соотносится с ранее полученными результатами тестирования по опроснику особенностей саморегуляции поведения, включая более выраженное стремление к получению помощи и советов со стороны окружающих без потребности в критическом переосмыслении этих советов.

Для подтверждения или опровержения гипотезы исследования о наличии связей между особенностями принятия решения и уровнем самооценки у студентов был проведен корреляционный анализ, результаты которого отражены в Табл. 5.

Таблица 5

Результаты корреляционного анализа связей между самооценкой личности и особенностями принятия решения

Наименование методики		Уровень самооценки (тест С.В. Ковалева)	Тест самооценки С.А. Будасси
Мельбурнский опросник принятия решений (Т.В. Корнилова)	Бдительность	-0,194	-0,048
	Избегание	**0,456**	**-0,318**
	Прокрастинация	**0,381**	-0,138
	Сверхбдительность	**0,399**	-0,215
Стиль саморегуляции поведения (В.И. Моросанова)	Общий уровень саморегуляции	**-0,434**	**0,383**
	Планирование	-0,030	0,244
	Моделирование	**-0,536**	**0,406**
	Программирование	**-0,331**	0,280
	Оценивание результатов	**-0,369**	0,188
	Гибкость	**-0,303**	**0,323**
	Самостоятельность	-0,245	0,198
Личностные факторы принятия решений (Т.В. Корнилова)	Рациональность	0,134	-0,019
	Готовность к риску	-0,129	0,163

Примечание: жирным в таблице отмечены связи, значимые при p≤0,05.

При помощи анализа был обнаружен ряд статистически значимых связей, подтверждающих основную гипотезу исследования, а именно: существует связь между особенностями самооценки личности и стилем принятия решения. Важно обратить внимание, что многие выявленные связи особенностей принятия решения будут положительными и отрицательными для разных тестов самооценки. В данном случае требуется уточнить, что тест самооценки С.В. Ковалева в первую очередь направлен на диагностику низкой самооценки респондента, вследствие чего имеет инвертированную шкалу: более высокое значение теста будет соответствовать более низкому уровню самооценки, в то время как результаты теста С.А. Будасси предполагают прямой уровень самооценки: чем ниже значение, тем ниже самооценка [2, С. 11]. Этот факт позволяет говорить о более высоком уровне достоверности полученных результатов. Также обратим внимание, что в данной работе подобные связи будут упомянуты последовательно, как в таблице, а именно: в скобках первыми указываются связи с уровнем самооценки по С.В. Ковалеву, затем – с уровнем самооценки по С.А. Будасси.

Обратившись к результатам корреляционного анализа, можно обратить внимание на то, что уровень самооценки коррелирует с такой особенностью поведения при принятии решения как избегание. Так, респонденты с низкой самооценкой (0,456, p≤0,05; -0,318, p≤0,05) чаще стараются оттягивать момент совершения выбора, прокрастинируют, пытаются переложить ответственность за принятие решения кому-либо другому или же стремятся рационализировать

сомнительные перспективы, чтобы избежать необходимости анализировать сложившиеся обстоятельства и совершать выбор.

Общий уровень саморегуляции также оказывается ниже у респондентов с более низкой самооценкой (-0,434, $p \leq 0,05$; 0,383, $p \leq 0,05$). Это позволяет говорить о том, что с ростом самооценки у студентов возрастает общий уровень сформированности индивидуальной системы осознанной саморегуляции. Студенты с более высокой самооценкой более самостоятельны при принятии решения, лучше адаптируются к меняющимся внешним и внутренним обстоятельствам, могут вносить корректировки в план своих действий, в связи с чем они могут чаще достигать поставленных целей и добиваться успехов в различных видах деятельности, в то время как студенты с низкой самооценкой чаще не способны «бороться с окружающей действительностью», испытывают трудности при компенсации неблагоприятных для достижения поставленных целей условий, чаще зависят от ситуации и оценок окружающих. Аналогичные связи самооценки обнаруживаются со шкалами моделирования (-0,536, $p \leq 0,05$; 0,406, $p \leq 0,05$), что подтверждает вывод, сделанный в ходе анализа статистически значимых различий в группах; программирования (-0,331, $p \leq 0,05$; 0,280, $p \leq 0,05$), что позволяет говорить о том, что низкий уровень самооценки оказывается связан с меньшей способностью личности планировать принятие решения и последовательность своих действий, предпочитая вместо этого действовать импульсивно; гибкости (-0,303, $p \leq 0,05$; 0,323, $p \leq 0,05$), что также подтверждает ранее сделанный вывод о том, что студенты с низким уровнем самооценки чаще обладают более низкой способностью адаптироваться к меняющимся обстоятельствам, чем студенты с высокой самооценкой.

Отдельно важно обратить внимание на связи самооценки с особенностями принятия решений, выявленные по тесту С.В. Ковалева. Так, можно обратить внимание, что студенты, обладающие низкой самооценкой, чаще склонны к прокрастинации (0,381, $p \leq 0,05$), что также соотносится с ранее сделанным выводом, и сверхбдительности (0,399, $p \leq 0,05$), что вынуждает личность принимать импульсивное решение, чтобы как можно быстрее выйти из ситуации необходимости принятия решения, или испытывать трудности при выборе из альтернатив. Также обнаруживается связь низкого уровня самооценки и такой особенности саморегуляции поведения как оценивание результатов (-0,369, $p \leq 0,05$), что означает, что студенты с низкой самооценкой обладают низкой способностью критически оценивать свои действия и не замечать собственных ошибок.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что гипотеза исследования подтвердилась: существует связь между особенностями самооценки личности и стилем принятия решения у студентов. Кроме того, доказано, что более высокая самооценка личности может выступать фактором, опосредующим выбор более рациональных стратегий и стилей принятия решения, среди которых, можно отметить моделирование последствий принятого решения, оценивание результатов, программирование и т.д. Вместе с тем низкая самооценка личности оказывается связана с неконструктивными стратегиями принятия решения, в частности, она предполагает более частое обращение к импульсивному поведению и избеганию выбора, откладыванию принятия решения.

Литература:

1. Бороздина, Л.В. Сущность самооценки и ее соотношение с Я-концепцией / Л.В. Бороздина // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2011. – № 1. – С. 54-65

2. Галкина, Т.В. Самооценка как процесс решения задач: системно-деятельностный подход / Т.В. Галкина. – Москва: Институт психологии РАН, 2022. – 399 с.

3. Доросинский, Л.Г. Основы теории принятия решений: монография / Л.Г. Доросинский, Н.С. Виноградова. – Москва: Издательский дом Академии Естествознания, 2022. – 248 с.

4. Захарова, А.В. Структурно-динамическая модель самооценки / А.В. Захарова // Вестник практической психологии образования. – 2022. – № 9. – С. 113-120

5. Карпов, А.В. Психология принятия решения: монография / А.В. Карпов. – Ярославль: Ярославский государственный университет, 2013. – 240 с.

6. Корнилова, Т.В. Экспериментальные исследования: диагностика «личностных факторов» принятия решений / Т.В. Корнилова // Вопросы психологии. – 1994. – № 6. – С. 99-109. – URL: http://www.voppsy.ru/issues/1994/946/946099.htm (дата обращения: 12.09.2025)

7. Разваляева, А.Ю. Апробация опросника «Тенденции в принятии решений» (Мельбурнский опросник принятия решений) на русскоязычной выборке / А.Ю. Разваляева // Консультативная психология и психотерапия. – 2018. – Т. 26. – № 3. – С. 146-163

УДК 159.9

кандидат психологических наук, доцент Удачина Полина Юрьевна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар);
студент 2 курса (магистратура ОЗФО) Годагова Евгения Игоревна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

СВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И СКЛОННОСТИ К ЗАВИСИМОСТЯМ У ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ СТУДЕНТОВ

Аннотация. В статье представлено исследование взаимосвязи склонности к зависимому поведению и особенностей пищевого поведения у студентов. Актуальность темы обусловлена ростом распространенности аддикций в молодежной среде, а также увеличением числа случаев нарушений пищевого поведения, которые могут проявляться в том числе на этапе обучения в вузе. Подчеркивается, что период студенчества является критическим с точки зрения формирования устойчивых паттернов поведения, саморегуляции и отношения к собственному телу. Особое внимание уделено рассмотрению расстройств пищевого поведения с позиции их применения как способов совладания со стрессом и психоэмоциональным напряжением, которым нередко подвержены студенты, вынужденные проходить процесс адаптации к вузу, усложнение программы обучения и пр. Предполагается, что студенты с более выраженной склонностью к зависимому поведению различной природы чаще обращаются к приему пищи как к способу эмоциональной регуляции. В исследовании приняли участие 47 студентов Кубанского государственного университета, среди них 27 девушек и 20 юношей. В качестве диагностического инструментария были использованы следующие методики: тест диагностики склонности к различным зависимостям Г.В. Лозовой, опросник пищевых предпочтений, ОПП-26 (EAT-26), Голландский опросник пищевого поведения, DEBQ. Исследование расширяет представление о формировании особенностей развития нарушения пищевого поведения в студенческой среде. В результате исследования была подтверждена выдвинутая гипотеза и доказано наличие

связей особенностей пищевого поведения студентов со склонностью ко всем зависимостям, за исключением зависимости от ЗОЖ. Полученные результаты могут представлять интерес как для просветительской работы, направленной на формирование здоровых стратегий саморегуляции в студенческой среде, так и в рамках работы по психокоррекции и профилактике аддиктивного поведения личности.

Ключевые слова: зависимость, аддикция, химическая зависимость, пищевое поведение, расстройство пищевого поведения, студенчество.

Annotation. The article presents a study of the relationship between addiction and eating habits in students. The relevance of the topic is due to the increasing prevalence of addictions among young people, as well as an increase in the number of cases of eating disorders, which can manifest itself, including at the stage of university studies. It is emphasized that the student period is critical in terms of the formation of stable patterns of behavior, self-regulation and attitude towards one's own body. Special attention is paid to the consideration of eating disorders from the perspective of their use as ways of coping with stress and psycho-emotional stress, which are often exposed to students who are forced to undergo the process of adaptation to higher education, the complexity of study programs, etc. It is assumed that students with a more pronounced tendency to dependent behavior of various nature are more likely to turn to eating as a way of emotional regulation. 47 students of Kuban State University participated in the study, including 27 girls and 20 boys. The following methods were used as diagnostic tools: the G.V. Lozova addiction test, the questionnaire of food preferences, OPP-26 (EAT-26), the Dutch questionnaire of eating behavior, DEBQ. The study expands the understanding of the formation of the features of the development of eating disorders in the student environment.

Key words: eating behavior, chemical dependence, eating disorder, addiction, addiction, college.

Введение. На сегодняшний день проблема зависимого, или аддиктивного, поведения становится все более актуальной: повсеместно увеличивается доля людей, включая российских граждан, страдающих от различных видов зависимостей [7, С. 241]. Однако если ранее основное внимание уделялось людям, страдающим от химических зависимостей (например, алкогольной, наркотической, табачной), то сейчас на первый план выходят другие аддикции [2, С. 139]. Л.В. Шукчус отмечает, что наряду с «очевидными» зависимостями следует обратить внимание на «незаметные» аддикции, которые, на первый взгляд, могут не представлять для личности серьезной угрозы. В их число входят интернет-зависимости, различные телевизионные зависимости, чрезмерная увлеченность ведением здорового образа жизни и пр. [9, С. 430]. Вместе с тем ряд авторов отмечает, что одним из наиболее распространенных видов зависимого поведения становятся расстройства пищевого поведения, к которым, наряду с общеизвестными булимией и анорексией, присоединяются и другие расстройства, где особую роль занимает компульсивное переедание [5, С. 1072].

Важно отметить, что некоторые исследователи, включая, в частности, Л.А. Петрову, обращают внимание на то, что нарушения пищевого поведения могут быть обусловлены реакцией на возникновение значимых для личности психотравмирующих событий, а также реакцией на стресс, в результате чего индивид начинает питаться не в соответствии со своими физиологическими потребностями, а иррационально, например, испытывая сложности при дифференцировании чувства голода и таких эмоциональных состояний как гнев, тревога, страх и т.д. [6, С. 114].

Важно обратить внимание, что иррациональное пищевое поведение все чаще встречается в студенческой среде и может быть обусловлено множеством факторов, начиная от нарушений питания, связанных с трудностями организации быта, в особенности у иногородних студентов, впервые начавших вести жизнь вдали от родителей, заканчивая трудностями адаптации к вузу, особенностями отношения к собственному телу и т.д. [8, С. 169]. Кроме того, именно в период студенчества, являющийся первым важным этапом взрослой, самостоятельной жизни у молодых людей, может возникать большое количество соблазнов, с которыми личность не всегда может эффективно справиться. При этом можно отметить, что именно период студенчества является критическим с точки зрения формирования устойчивых паттернов поведения, саморегуляции [1, С. 256]. При закреплении непродуктивных стратегий поведения и саморегуляции можно говорить о высокой вероятности переноса сформировавшихся паттернов, а также аддиктивного поведения в дальнейшую взрослую жизнь [3, С. 696].

В этой связи была выдвинута гипотеза исследования, предполагающая, что существует связь между склонностью личности к различным видам зависимостей и особенностями пищевого поведения, включая степень выраженности типов пищевого поведения, у студентов.

Для подтверждения или опровержения данной гипотезы были использованы следующие методики исследования:

– опросник пищевых предпочтений ОПП-26 в адаптации О.А. Скугаревского;

– голландский опросник пищевого поведения (DEBQ) в адаптации Ю.Л. Савчиковой;

– методика диагностики склонности к различным зависимостям Г.В. Лозовой.

Выборку исследования составили 47 студентов Кубанского государственного университета, среди которых 27 девушек и 20 юношей.

Изложение основного материала статьи. Респонденты были разделены на две группы в зависимости от пола. Для выявления степени выраженности проблем, типичных для людей с нарушениями пищевого поведения, а также для определения вероятности наличия пищевых девиаций был использован тест ОПП. Ознакомиться с полученными результатами можно в Табл. 1.

Таблица 1

Особенности пищевых предпочтений студентов (результаты теста ОПП-26)

Наименование методики	Девушки		Юноши		U-критерий Манна-Уитни, p≤0,05
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	
Шкала ОПП	12,67	13,24	6,60	5,76	167

Можно обратить внимание на то, что статистически значимые различия в группах юношей и девушек обнаруживаются (U=167, p≤0,05). Это позволяет говорить о том, что девушки-студентки в большей степени склонны к развитию расстройств пищевого поведения, чем юноши. При этом сама методика предполагает, что вероятность наличия пищевой девиации требует результата по шкале ОПП выше 20 баллов: среди юношей только один человек может продемонстрировать подобные показатели, в то время как в группе девушек 3 студентки демонстрируют высокие и чрезвычайно высокие значения (от 25 до 69 баллов при норме до 20), а ещё 3 девушки обладают значениями в 18 баллов, что является приближенным к высокому значению результатом. Это позволяет говорить о том, что девушки-студентки в большей степени будут нуждаться в прохождении комплекса профилактических мероприятий, направленных на предупреждение

расстройств пищевого поведения, в то время как подавляющее большинство юношей демонстрирует нормальные результаты по шкале ОПП, не требующие коррекции или повышенного внимания.

Для изучения особенностей пищевого поведения, а также доминирующего типа пищевого поведения у студентов был использован опросник DEBQ. Ознакомиться с полученными результатами можно в Табл. 2.

Таблица 2

Результаты диагностики пищевого поведения у девушек и юношей студентов (опросник DEBQ)

Наименование шкалы	Девушки		Юноши		U-критерий Манна-Уитни, p≤0,01
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	
Ограничительное	2,57	0,70	2,36	1,00	228
Эмоциогенное	2,31	1,10	1,76	0,76	194,5
Экстернальное	3,29	0,78	2,96	0,45	197

Полученные результаты позволяют сделать вывод об отсутствии статистически значимых различий у студентов разных полов. Вместе с тем средние значения и результаты стандартного отклонения помогают говорить о некоторых закономерностях. Так, например, все виды пищевого поведения в среднем являются более выраженными именно в группе девушек. При этом эмоциогенное пищевое поведение свойственно опрошенным студентам в разной степени: об этом позволяет говорить стандартное отклонение. Данный результат можно объяснить тем, что девушки чаще склонны «заедать» стресс и негативные эмоции, чем юноши. Кроме того, девушки в среднем больше стремятся ограничивать потребление пищи, соблюдая различные диеты и ограничения, чтобы поддерживать вес. У студентов обоих полов наиболее ярко проявляется экстернальное пищевое поведение, которое можно объяснить тем, что юноши и девушки часто готовы есть «за компанию», а также если у них появляется возможность перекусить чем-то особенно привлекательным.

Дополнительно респондентам было предложено пройти опросник склонности к зависимостям. Полученные результаты отражены в Табл. 3.

Таблица 3

Результаты диагностики склонности к зависимостям у девушек и юношей студентов (опросник Г.В. Лозовой)

Наименование шкалы	Девушки		Юноши		U-критерий Манна-Уитни, p≤0,05
	Среднее значение	Стандартное отклонение	Среднее значение	Стандартное отклонение	
Алкогольная	11,85	5,16	10,50	4,77	228,5
Телевизионная	10,59	5,53	10,05	3,46	263
Любовная	15,52	4,89	15,10	4,73	261
Игровая	7,33	3,35	7,65	3,12	221
От межполовых отношений	9,19	2,60	9,35	3,27	267,5
Пищевая	13,44	5,08	13,20	3,76	249
Религиозная	6,04	2,10	5,75	1,41	267,5
Трудовая	11,48	4,02	10,75	2,27	234,5
Лекарственная	9,81	5,34	7,60	2,58	**191**
Компьютерная	9,93	3,93	9,75	4,31	256,6
От курения	11,00	6,94	7,05	4,22	**186,5**
От ЗОЖ	13,07	4,89	13,75	5,01	257
Наркотическая	7,89	3,58	7,05	3,62	219,5
Общая склонность	11,63	3,92	11,00	3,18	253

Полученные результаты позволяют сделать ряд выводов. Так, в группах студентов обоих полов почти не встречаются выраженные статистически значимые различия, что подтверждается применением U-критерия. Кроме того, выявлено, что наиболее ярко у студентов обоих полов выражена склонность к любовной аддикции, т.е. фиксации на партнере. В данном случае можно объяснить полученный результат не столько непосредственно зависимостью и склонностью к ней, сколько недостаточной зрелостью психики студентов (подавляющее большинство респондентов находятся в возрасте 18-20 лет), у части которых именно в студенчестве возникают первые серьезные романтические отношения, в ходе которых юноши и девушки учатся выстраивать здоровые отношения и испытывают потребность в интенсивности переживаемых ими эмоций.

Кроме того, выявлены статистически значимые различия по таким субшкалам теста как лекарственная зависимость (U=191, p≤0,05) и зависимость от курения (U=186,5, p≤0,05). В случае с лекарственной зависимостью можно отметить, что в целом большинство опрошенных не демонстрируют высокие показатели по данной шкале, однако несколько респонденток признались, что испытывают зависимость от сосудосуживающих капель для носа и испытывают панику и тревогу при попытке отказаться от них, страх затрудненного носового дыхания и т.д. Одна респондентка также сообщила, что испытывает трудности с засыпанием и уже несколько лет принимает препараты мелатонина без контроля врача.

Интересно, что в случае с зависимостью от курения более выраженные показатели склонности к никотиновой зависимости демонстрируют также девушки. Часть опрошенных признали, что начали курить именно в студенческие годы, в то время как опрошенные юноши чаще приобретают привычку к курению в период обучения в школе, а во время обучения в вузе стремятся преодолеть зависимость. Кроме того, более высокая склонность к зависимости от курения у девушек объясняется тем, что они воспринимают сигареты как способ совладания со стрессом и ритуал, необходимый для расслабления и преодоления тревоги [4, С. 110].

Для подтверждения или опровержения гипотезы исследования о наличии связей между склонностью к зависимостям и особенностями пищевого поведения у студентов был проведен корреляционный анализ, результаты которого отражены в Табл. 4.

Таблица 4

Результаты корреляционного анализа связей между особенностями пищевого поведения личности и склонности к зависимостям

Наименование методики		ОПП	DEBQ		
			Ограничительное	Эмоциогенное	Экстернальное
Методика диагностики склонности к различным зависимостям	Алкогольная	**0,402**	**0,336**	0,109	-0,032
	Телевизионная	**0,330**	0,063	0,231	**0,374**
	Любовная	0,200	0,025	0,346	**0,297**
	Игровая	**0,279**	0,034	-0,052	0,121
	От межполовых отношений	-0,120	-0,061	0,067	**0,392**
	Пищевая	**0,460**	-0,148	**0,556**	**0,608**
	Религиозная	0,261	**0,282**	**0,377**	**0,461**
	Трудовая	**0,395**	0,010	**0,513**	**0,495**
	Лекарственная	**0,591**	0,096	**0,384**	0,248
	Компьютерная	**0,270**	0,109	0,224	0,001
	От курения	**0,421**	0,110	**0,280**	-0,038
	От ЗОЖ	0,199	0,033	0,193	0,144
	Наркотическая	**0,317**	-0,077	**0,356**	0,193
	Общая склонность	**0,489**	0,095	**0,462**	0,218

Примечание: жирным в таблице отмечены связи, значимые при p≤0,05.

Можно обратить внимание на множество статистически значимых связей, подтверждающих гипотезу исследования. В первую очередь обратим внимание на то, что все выявленные связи являются положительными, т.е. уровень склонности к различным аддикциям напрямую связан с вероятностью развития нарушений или расстройств пищевого поведения.

В частности, отметим, что только зависимость от ЗОЖ не связана ни с одним из видов нарушений пищевого поведений или со склонностью к развитию пищевой девиации. Также важно уточнить, что почти все виды зависимостей, кроме любовной зависимости, зависимости от межполовых отношений, религиозной зависимости и зависимости от ЗОЖ не имеют статистически значимой прямой связи с результатами по шкале ОПП. Иначе говоря, склонности к данным видам зависимостей у студентов не коррелируют с более высокой вероятностью развития расстройства пищевого поведения.

Вместе с тем обнаруживается большое количество связей различных видов нарушения пищевого поведения со склонностью к разным видам зависимостей. Так, например, склонность к алкогольной зависимости оказывается связана с ограничительным типом пищевого поведения (0,336, p≤0,05). Данный результат можно соотнести с феноменом так называемой дранкорексии, при которой ограничительное пищевое поведение оказывается характерно для людей, злоупотребляющих алкоголем. Кроме того, результаты ряда исследований утверждают, что разная степень выраженности дракнорексии может встречаться у почти 46% студентов в возрасте от 20 до 23 лет [3, С. 697]. При этом часть респондентов может сознательно отказываться от пищи, заменяя ее алкоголем, чтобы сократить калорийность потребляемых продуктов. Мотивами подобной замены могут быть как желание соблюдать суточную норму потребления калорий (поскольку калорийность алкоголя, особенно крепкого, высока), так и стремление снизить вес на фоне приема алкоголя.

Экстернальный тип пищевого поведения оказывается связан с такими видами зависимостей как телевизионная (0,374, p≤0,05) и любовная (0,297, p≤0,05). Эти связи можно объяснить тем, что при просмотре телевизора желание поесть может быть возбуждено как рекламой продуктов или демонстрацией приемов пищи на экране, так и стремлением приобщиться к происходящему на экране – в том числе за счет употребления пищи, например, одновременно с героями фильма. При склонности к любовной аддикции студенты могут есть «за компанию» или радовать друг друга особенно вкусной пищей ради получения взаимного удовольствия. Неудачи на любовном фронте также могут стать причиной заедания. Аналогичная связь обнаруживается между экстернальным типом пищевого поведения и зависимостью от межполовых отношений (0,392, p≤0,05).

Интересно, что пищевая зависимость положительно коррелирует с эмоциогенным (0,556, p≤0,05) и экстернальным (0,608, p≤0,05) пищевым поведением, что является логичным и закономерным, но не коррелирует с ограничительным пищевым поведением.

Религиозная зависимость имеет положительную связь с каждым видом пищевого поведения: с ограничительным (0,282, p≤0,05), что можно объяснить необходимостью соблюдения пищевых ограничений с связи с необходимостью соответствия поведения религиозным канонам, включая посты; с эмоциогенным (0,377, p≤0,05) и экстернальным (0,461, p≤0,05). Данные связи также можно объяснить необходимостью соблюдения канонов, которые могут быть связаны с употреблением пищи вне зависимости от физиологической потребности (прием пищи только после захода солнца в мусульманской культуре, традиционный рождественский обед из 12 блюд в православной традиции, употребление кагора и хлеба после Таинства Причащения, соотнесение радости от наступления Пасхи с употреблением традиционных праздничных лакомств, например, куличей и т.д.).

Трудовая зависимость также оказывается положительно связана с эмоциогенным (0,513, p≤0,05) и экстернальным (0,495, p≤0,05) пищевым поведением. В данном случае можно говорить о том, что студенты, обладающие более высоким уровнем склонности к трудовой зависимости, чаще могут «заедать» стресс и принимать пищу «за компанию», чтобы демонстрировать поведение в коллективе «как все».

Лекарственная зависимость положительно коррелирует с эмоциогенным пищевым поведением (0,384, p≤0,05). Данное наблюдение можно объяснить тем, что отказ от лекарств при зависимости от приема каких-либо препаратов может стимулировать рост тревоги, страха, беспокойства, с которыми студенты могут справляться при помощи пищи. Аналогичным образом можно объяснить связь эмоциогенного поведения и зависимости от курения (0,280, p≤0,05) и наркотических веществ (0,354, p≤0,05). В особенности «заедание» характерно при условии, что у студента нет возможности удовлетворить потребность, например, вынужденно увеличивается интервал между курением, что приводит к необходимости заместить воздействие никотина или иного вещества пищей, чтобы испытать расслабление и снизить уровень тревоги.

В целом можно обратить внимание на то, что эмоциогенное пищевое поведение в студенческой среде может выступать в качестве неконструктивного способа саморегуляции и совладания со стрессом, в том числе возникающим на фоне общего

уровня склонности к зависимости, что объясняет наличие соответствующей статистически значимой связи (0,462, p≤0,05).

Отдельно важно отметить, что склонность к игровой зависимости и зависимости от ЗОЖ не коррелирует ни с одним из видов нарушений пищевого поведения. Если в случае со склонностью к зависимости от ЗОЖ у студентов данный результат можно объяснить тем, что сама концепция данной зависимости предполагает стремление к правильному питанию, то в случае с игровой зависимостью можно предполагать, что потребность в пище оказывается субъективно менее значимой для студентов с более высоким уровнем склонности к этому виду аддиктивного поведения, что, возможно, приводит к тому, что еда воспринимается исключительно как источник поддержания энергетической активности.

Выводы. Таким образом, можно сделать вывод, что гипотеза исследования подтвердилась: выявлены значимые связи между различными видами пищевого поведения у студентов и их склонностью ко всем видам зависимостей, кроме зависимости от ЗОЖ, что позволяет предполагать наличие отличающегося механизма формирования данной аддикции.

Полученные результаты подчеркивают значимость проведения профилактической работы в вузах, направленной на формирование здорового пищевого поведения у студентов, развития навыков стрессоустойчивости и конструктивных способов саморегуляции и совладания со стрессом. Кроме того, результаты исследования могут быть использованы рамках работы по психокоррекции и профилактике аддиктивного поведения личности.

Литература:

1. Алтыбаева, Г.К. Факторы аддиктивной предрасположенности у студентов первого курса Государственного медицинского университета города Семей / Г.К. Алтыбаева, Н.Н. Оспанова, [и др.] // Наука и здравоохранение. – 2020. – № 5. – С. 256-269

2. Гиренко, Л.А. Выявление склонности к зависимому поведению среди молодежи / Л.А. Гиренко, А.С. Толкачев // Новое слово в науке и практике: гипотезы и апробация результатов исследований. – 2016. – № 3. – С. 139-146

3. Лебедев, А.В. Оценка склонностей к психосоциальным зависимостям среди студентов 17-18 лет г. Новосибирска / А.В. Лебедев, Н.И. Айзман, М.А. Суботялов, А.Д. Герасев, А.Р. Айзман // Интеграция образования. – 2017. – № 4. – С. 695-708

4. Левина, И.А. Сравнительный анализ склонности к зависимостям у студентов разных профилей подготовки / И.А. Левина, Л.Н. Король // Современные исследования социальных проблем. – 2021. – № 3. – С. 102-114

5. Петрова, Е.А. Психологические особенности пищевого поведения молодежи в условиях самоизоляции / Е.А. Петрова, Е.Г. Бабич, А.С. Куксов, В.И. Тихонова // Проблемы социальной гигиены, здравоохранения и истории медицины. – 2021. – № 5. – С. 1071-1076

6. Петрова, Л.А. Выявление расстройства пищевого поведения у подростков / Л.А. Петрова, М.А. Харарбахова, М.Г. Тимофеева // Russian Journal of Education and Psychology. – 2023. – № 1. – С. 112-129

7. Хамидуллина, А.А. Профилактика аддиктивного поведения подростков на примере пищевой зависимости / А.А. Хамидуллина // Вестник науки. – 2020. – № 6. – С. 240-243

8. Хороших, П.П. Феномен «нарушение пищевого поведения»: обзор отечественных и зарубежных исследований / П.П. Хороших, Н.П. Сорокина // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2024. – № 2. – С. 168-171

9. Шукчус, Л.В. Связь любовной зависимости и склонности к нарушению пищевого поведения у девушек молодого возраста / Л.В. Шукчус, Ю.Ю. Ковтун, Д.П. Шамурадова // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 1. – С. 429-431

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук Фархутдинова Юлия Низамутдиновна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
магистрант 2 курса Колчина Анна Александровна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

СЕПАРАЦИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ФОРМИРОВАНИЯ САМООТНОШЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ

Аннотация. Феномен самоотношения рассматривается как сложная интегративная характеристика личности, включающая когнитивные, эмоциональные, поведенческие и ценностные компоненты. Проанализированы особенности самоотношения у юношей и девушек, которые проявляются в гендерных различиях всех компонентов. Данные различия обусловлены биологическими, социальными и культурными факторами. Юноши склонны развивать самоотношением через достижения и независимость, а девушки – через эмоциональные связи и межличностные отношения. Также различия проявляются в стратегиях саморегуляции, ролевой идентичности, что определяет уровень психологического благополучия и адаптивности. Исследовано, что ключевым механизмом развития позитивного самоотношения является характер сепарации. Незавершенная сепарация имеет тормозящее влияние на процесс взросления в юношеском возрасте, способствуя формированию неустойчивого самоотношения. Предложены техники и методы работы с незавершенной сепарацией. Методы работы направлены на развитие осознанности, независимости в основных жизненных сферах. Среди них предлагаются техники визуализации, работа с письмами, игровые методы.

Ключевые слова: незавершённая сепарация, самоотношение, юношеский возраст.

Annotation. The phenomenon of self-attitude is considered as a complex integrative personality characteristic, which includes cognitive, emotional, behavioral and value components. The features of self-attitude in young men and women are analyzed, which manifest themselves in gender differences of all components. These differences are caused by biological, social and cultural factors. Young men tend to develop self-attitude through achievements and independence, and girls through emotional connections and interpersonal relationships. Also, differences manifest themselves in self-regulation strategies, role identity, which determines the level of psychological well-being and adaptability. It has been studied that the key mechanism for the development of positive self-attitude is the nature of separation. Incomplete separation has a negative impact on the process of growing up in adolescence, contributing to the formation of unstable self-attitude. Techniques and methods for working with incomplete separation have been proposed. The methods are aimed at developing awareness and independence in the main areas of life. They include visualization techniques, letter writing, and game methods.

Key words: incomplete separation, self-attitude, and adolescence.

Введение. Юношеский возраст представляет собой критический этап формирования личности, когда происходит интеграция эмоциональных, когнитивных и социальных процессов. В это время юноши и девушки сталкиваются с необходимостью формирования собственной идентичности, отделения от родителей и развития самостоятельности, что психологически обозначается как процесс психологической сепарации. Сепарация не сводится к простому разрыву эмоциональных связей с родителями; она включает в себя развитие автономии, ответственности, способности к самостоятельным решениям и формирование зрелого самоотношения.

Изложение основного материала статьи. Влияние сепарации от родителей на детей изучали Дж. Боулби, М. Кляйн, Й. Лангмейер, М. Малер, З. Матейчек, З. Фрейд, А. Фрейд, М. Эйнсворт и др. Изучению сепарационных процессов в юношеском возрасте посвящены исследования И.А. Челядинской, Т.И. Сытько, В.П. Дзукаевой и др.

В рамках психоаналитического подхода были даны возрастные этапы сепарации-индивидуации (У. Биони, П. Блос, Дж. Боулби, Д. Винникотт, О. Кернберг, М. Кляйн, Х. Кохут, М. Малер, З. Фрейд, А. Фрейд, В. Шутс, М. Эйнсворт). По мнению З. Фрейда, сепарационная тревога возникает у ребёнка в случае неудовлетворенного либидозного влечения из-за потери материнского объекта (возможности удовлетворять сосательный объект) [6]. По М. Кляйн, ребёнок в развитии сталкивается с сепарацией и утратой: первыми утратами считается рождение и отлучение от груди. Такая сепарация от объекта способствует дифференциации материнской и отцовской фигур, ранее воспринимавшихся как единое целое. По Э. Эриксону, при отделенности от матери у ребёнка формируется чувство базового недоверия, закрытости, настороженности, мешающие сепарации. В теории М. Малер вводится термин «сепарация-индивидуация» для обозначения осознания ребенком его идентичности, отдельности от матери (внешняя сепарация) и индивидуальная (внутренняя сепарация) [4].

На основе бихевиорального подхода Н. Миллер и Д. Доллард сформулировали гипотезу о связи фрустрации и агрессии как о стремлении нанести вред другому человеку с целью поддержания самооценки. Такая цель характерна для людей с низким уровнем сепарации. Если значимый объект вызывает недоверие, напряжение, зависимость, одиночество, вину, то между сепарирующейся личностью и объектом растет психологический барьер, вызывающий углубление кризиса самооценки. По М. Селигман выученная беспомощность связана с внешним локусом контроля и с особенностями внутренней внешней сепарации [5].

Согласно идеям гештальт-подхода, благодаря дифференциации и организации, человек расширяет своё психологическое пространство, при этом отдельные проявления психического характеризуются относительной независимостью друг от друга. Эти идеи нашли отражение в гештальтерапии незавершенной сепарации, согласно которому сепарация понимается как постоянно продолжающееся создание и завершение истории личности на определённом этапе развития и интеграция этого этапа в целостную картину жизненного пути субъекта (К. Левин, Ф. Перлз и др.).

Таким образом, мы видим, что в психоаналитическом подходе такие виды внешней сепарации как рождение и отлучение от груди являются самыми ранними и травматичными событиями в жизни ребенка; согласно бихевиоральному подходу существует соответствие между подкреплением и агрессивностью, подражанием, самоэффективностью и саморегуляцией, локусом контроля, необходимыми для психологической сепарации; ядром видения гештальтпсихологии есть активная роль человека в процессе прохождения сепарации.

Незавершенная сепарация часто сопровождается рядом психологических трудностей: низкой самооценкой, зависимостью от родителей, неуверенностью в собственных способностях, трудностями в межличностной коммуникации. В юношеском возрасте формирование самоотношения приобретает особую значимость, поскольку этот период характеризуется переходом от детской зависимости к взрослой автономии, поиском собственной идентичности и интенсивным развитием социальных компетенций (Е.В. Афанасикова, Н.В. Буравцова, Н.В. Дмитриева, А.А. Дитюк, Е.В. Емельянова, А.Ю. Маленова, В.П. Сытько, В. Чубаров; Д. Винникот, Д. Боулби, М. Малер, Дж. Уайнхолд, Д. Уоллин).

М. Малер подчеркивала, что успешная сепарация способствует снижению тревожности, повышению уверенности в собственных возможностях и развитию позитивного самоотношения, тогда как незавершённая сепарация может проявляться в чрезмерной зависимости от мнения родителей, неуверенности в своих силах и трудностях в эмоциональной регуляции [4].

Согласно исследованиям Н.В. Дмитриевой, уровень автономии является детерминантой уверенности в себе, способности к саморегуляции и конструктивной адаптации к внешним требованиям [2; 8]. У юношей автономия тесно связана с независимостью в принятии решений, профессиональными и академическими достижениями, а у девушек – с эмоциональной самодостаточностью и способностью поддерживать устойчивые межличностные связи.

Согласно исследованиям И.А. Челядинской, юноши с высокой степенью сепарации демонстрируют устойчивое чувство собственного достоинства, развитую способность к самостоятельной оценке личностных качеств и позитивную самооценку, что является основой конструктивного самоотношения. В.П. Дзукаева и Т.Ю. Садовникова отмечают существенное влияние семейных и культурных факторов на процесс сепарации: открытая коммуникация, поддержка самостоятельности и уважение к личным границам юношей и девушек, способствуют формированию зрелого самоотношения и развитию внутренней автономии [1].

Рассмотрим различные виды сепараций и их влияние на самоотношение в юношеском возрасте.

Эмоциональная сепарация характеризуется способностью регулировать собственные эмоциональные состояния без постоянного обращения к родителям или значимым взрослым. По мнению М. Малер, именно эмоциональная сепарация создаёт основу для всех остальных компонентов автономии, так как без эмоциональной устойчивости невозможна когнитивная и поведенческая независимость [4]. Исследования Ю.В. Потаповой показывают, что недостаток эмоциональной автономии связан с высокой тревожностью, эмоциональной нестабильностью и зависимостью от мнения взрослых, что препятствует формированию позитивного самоотношения.

Когнитивная сепарация связана с развитием способности к самостоятельной оценке событий, поступков и личностных качеств, независимой от родительской или социальной оценки. И.А. Челядинская отмечает, что юноши и девушки с высоким уровнем когнитивной сепарации демонстрируют более конструктивное самоотношение, уверенность в собственных решениях и способность к самостоятельному планированию действий. В.П. Дзукаева и Т.Ю. Садовникова подчеркивают, что культурные и семейные особенности, такие как открытая коммуникация и уважение к личным границам, оказывают прямое влияние на развитие когнитивной автономии.

Поведенческая сепарация проявляется через самостоятельность в действиях, принятии решений и реализации жизненных целей. А.В. Литвинова и Ю.В. Потапова подчеркивают, что предоставление юношам и девушкам возможностей для самостоятельных действий – важнейший фактор формирования позитивного самоотношения и уверенности в своих возможностях.

Ценностно-мотивационная сепарация отражает формирование системы личных ценностей и убеждений, независимых от родительских директив и социальных ожиданий. Исследования И.А. Челядинской, В.П. Дзукаевой, Т.Ю. Садовниковой показывают, что ценностно-мотивационная сепарация является критическим фактором формирования устойчивой и

позитивной самооценки, развития способности к самостоятельной деятельности и личной ответственности [1].

Таким образом, данные компоненты находятся в динамическом взаимодействии, создавая целостный механизм формирования самоотношения. Например, недостаток эмоциональной автономии может ограничивать когнитивную независимость, а гармоничное развитие всех компонентов создаёт синергетический эффект, способствуя формированию зрелого и устойчивого самоотношения в юношеском возрасте.

Недостаточная или незавершённая сепарация может приводить к зависимости от внешних оценок, низкой уверенности в себе, эмоциональной нестабильности и препятствовать формированию зрелого самоотношения [3; 7].

Для работы с незавершенной сепарацией предлагаются успешные техники и методы. Среди них техника «Написание писем» (С. Форвард), вмещающая в себя четыре части: 1) Вот что ты сделала со мной. 2) Вот как я относилась к этому тогда. 3) Вот как это повлияло на мою жизнь. 4) Вот чего я хочу от тебя сейчас. В данной технике предлагается написать письма матери. Другая техника визуализации «Хорошая мама», целью которой является изменение деструктивных материнских установок на заботливые.

Эффективными являются игровые методы. Например, ролевая игра «Моделирование новой линии поведения» помогает развить стратегию поведения, направленную на снижение конфликтности в отношении с матерью; упражнение «Игра в животных» направлено на повышение эмоциональной стабильности в отношениях.

Также предлагаются и другие техники, направленные на работу с внутренним ребенком, проработку отношений с матерью и отцом, работу с разрушительными убеждениями, созданием нового образа желаемого «Я».

Выводы. 1. Проанализировано, что психологические подходы давали разные ответы на вопросы сепарации. Психоаналитический подход ориентировался на анализ отношений между родителями и ребенком. Благодаря исследованиям стилей привязанности получены данные о тесной связи между сепарацией и надежностью отношений родителя и ребенка в детстве. Поведенческий подход сделал очевидным реализацию сепарации посредством научения. Гештальтпсихология сделала акцент на активной роли человека и на целостности его психического развития. 2. Исследовано, что сепарация включает эмоциональный, когнитивный, поведенческий и ценностно-мотивационный компоненты, которые находятся в тесном динамическом взаимодействии, создавая основу для развития самоотношения в юношеском возрасте. 3. Незавершенная сепарация способствует развитию созависимых отношений, низкой самооценки, эмоциональной неустойчивости в юношеском возрасте. Для работы с незавершенной сепарацией применяются различные техники и методы.

Литература:

1. Дзукаева, В.П. Культурно-специфические и семейные факторы сепарации от родительской семьи в юношеском возрасте / В.П. Дзукаева, Т.Ю. Садовникова // Семейная психология и семейная терапия. – 2016. – № 1. – С. 3-15

2. Дмитриева, Н.В. Дочки-матери. Любовь-ненависть / Н.В. Дмитриева. – Москва: Вариант, 2019. – 392 с.

3. Козинцева, П.А. Психологическая сепарация от родителей как фактор построения успешных отношений в паре / П.А. Козинцева, А.Г. Гранич, И.В. Григорьева [и др.] // Психолого-педагогический поиск. – 2023. – № 3(67). – С. 113-122. – DOI: 10.37724/RSU.2023.67.3.014. – EDN KYKAIS

4. Малер, М. Психологическое рождение человеческого младенца. Симбиоз и индивидуация / М. Малер, Ф. Пайн, А. Бергман; пер. с англ. – Москва: Когито-Центр, 2011. – 413 с.

5. Селигман, М. Как научиться оптимизму: Измените взгляд на мир и свою жизнь / М. Селигман; пер. с англ. – Москва: Альпина Паблишер, 2015. – 338 с.

6. Фрейд, З. Основные психологические теории в психоанализе. Очерк истории психоанализа / З. Фрейд; пер. с нем. – Санкт-Петербург: Алетейя, 1999. – 256 с.

7. Чен, Э. Теория привязанности: эффективные практики, которые помогут построить прочные отношения с близкими и партнером / Э. Чен; пер. с англ. Е. Кротовой. – Москва: Эксмо, 2021. – 170 с.

8. Чубаров, В. Привязанность и сепарация. Как выбирать себя, а не родителей, если вы уже выросли / В. Чубаров. – Москва: Альпина Паблишер, 2024. – 154 с.

УДК 159.9. 072

кандидат психологических наук, доцент Федосеева Татьяна Евгеньевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
старший преподаватель Иванова Ирина Анатольевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
студентка 3 курса Григорян Арина Юрьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЯХ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ

Аннотация. В статье представлено исследование взаимосвязи агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста с особенностями родительского отношения в семье. Проблема агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста является актуальной в контексте современных условий семейного воспитания и социализации ребёнка. Теоретический анализ литературы подтвердил, что агрессивные проявления в данном возрасте могут оказывать влияние на формирование межличностных отношений и дальнейшее личностное развитие. Особая роль в становлении поведенческих реакций принадлежит типу родительского отношения. Цель исследования заключалась в выявлении взаимосвязи между уровнем агрессивности детей 5-7 лет и типами родительского отношения. В исследовании приняли участие 40 детей старшего дошкольного возраста и их родители. Для диагностики агрессивного поведения и особенностей родительского отношения использовались наблюдение по Н.М. Платоновой, графическая методика «Кактус» М.А. Панфиловой и методика диагностики родительского отношения А.Я. Варга, В.В. Столина. Результаты исследования показали, что у 43% детей выявлена опасность закрепления агрессивных реакций, повышенный уровень агрессивности подтвердился данными нескольких методик. Корреляционный анализ выявил статистически значимые обратные связи между агрессивностью и типами родительского отношения «принятие» и «симбиоз», а также сильную прямую связь агрессивности с авторитарной гиперсоциализацией и умеренную – с инфантилизацией. Полученные данные подтверждают гипотезу о наличии взаимосвязи между типом родительского отношения и уровнем агрессивности у детей старшего дошкольного возраста. Результаты исследования послужили основой для разработки рекомендаций по профилактике и коррекции агрессивного поведения детей в условиях семейного воспитания.

Ключевые слова: агрессивное поведение, дети старшего дошкольного возраста, родительское отношение, типы семейного воспитания, детская агрессивность.

Annotation. This article presents a study of the relationship between aggressive behavior in preschool children and the characteristics of parental attitudes within the family. The problem of aggressive behavior in preschool children is relevant in the context of modern conditions of family upbringing and socialization. Theoretical analysis of the literature confirmed that aggressive manifestations at this age can influence the formation of interpersonal relationships and further personal development. The type of parental attitude plays a special role in the development of behavioral responses. The aim of the study was to identify the relationship between the level of aggression in children aged 5-7 years and types of parental attitudes. The study involved 40 preschool children and their parents. Aggressive behavior and parental attitudes were diagnosed using observation methods (N.M. Platonova), the «Cactus» graphic method (M.A. Panfilova), and the parental attitude diagnostic method (A.Ya. Varga, V.V. Stolin). The results showed that 43% of the children showed a risk of developing aggressive reactions, and a high level of aggression was confirmed by several methods. Correlation analysis revealed statistically significant inverse correlations between aggression and the types of parental attitudes «acceptance» and «symbiosis», as well as a strong direct correlation between aggression and authoritarian hypersocialization and a moderate correlation with infantilization. The obtained data confirm the hypothesis that there is a relationship between the type of parental attitude and the level of aggression in preschool children. The results of the study served as the basis for developing recommendations for the prevention and correction of aggressive behavior in children in the context of family upbringing.

Key words: aggressive behavior, preschool children, parental attitude, types of family upbringing, child aggression.

Введение. Решение проблемы профилактики агрессивного поведения обучающихся в настоящее время приобретает особую остроту, что подтверждается результатами современных психолого-педагогических работ [1; 2; 3]. Особую значимость проблема приобретает в старшем дошкольном возрасте, когда формируется психологическая готовность ребенка к обучению в школе. Современное детство протекает в условиях высокой информационной насыщенности и социальной нестабильности, что значительно расширяет спектр факторов, влияющих на формирование поведения ребёнка. Средства массовой информации, интернет-контент, компьютерные игры, а также особенности внутрисемейного взаимодействия и общения со сверстниками нередко транслируют модели агрессивного поведения, которые могут усваиваться детьми в процессе подражания [4].

Дошкольный возраст является сензитивным периодом для становления базовых личностных образований, нравственных норм, отношения к себе и окружающим, а также способов эмоционального реагирования [5]. Именно в этот возрастной этап закладываются предпосылки как конструктивного преодоления агрессивных импульсов, так и формирования устойчивых деструктивных форм поведения. Негативные переживания и психотравмирующие события, возникающие в детстве, способны приводить к нарушениям эмоционально-волевой сферы и поведенческим отклонениям, которые могут сохраняться и в последующие возрастные периоды [6].

На формирование агрессивного поведения ребёнка оказывают влияние различные группы факторов: биологические, психологические, семейные и социально-психологические [7]. Особое значение при этом принадлежит семье как ведущему институту социализации ребёнка. Стиль родительского отношения, эмоциональный климат в семье, особенности воспитательных воздействий и характер детско-родительского взаимодействия во многом определяют способы реагирования ребёнка на фрустрирующие и конфликтные ситуации [8]. Неблагоприятный психологический микроклимат в семье может способствовать развитию у ребёнка отчуждённости, грубости, враждебности и повышенной агрессивности [9].

Развитие самосознания и элементов самокритичности в старшем дошкольном возрасте приводит к тому, что ребёнок начинает осознавать противоречия как во внешнем мире, так и в собственных переживаниях и представлениях о себе. При отсутствии адекватной эмоциональной поддержки родителей (воспитывающих лиц) указанные противоречия могут находить выражение в различных формах агрессивного поведения. Исследования показывают, что агрессивность,

сформированная в детстве, нередко отличается относительной устойчивостью и может сохраняться на протяжении всей последующей жизни человека [10].

Феномен агрессии на протяжении длительного времени является предметом внимания исследователей различных научных направлений. В зарубежной психологии накоплен значительный теоретический и эмпирический материал, позволяющий рассматривать агрессию с различных методологических позиций. Анализ научных источников позволяет выделить несколько наиболее значимых подходов к пониманию природы агрессивного поведения.

В рамках психоаналитического подхода агрессивность трактуется как врождённое свойство личности, связанное с действием инстинктивных побуждений (З. Фрейд, А. Фрейд, С. Шпильрейн, К. Хорни) [11, С. 55]. Агрессия рассматривается как неотъемлемая составляющая психического развития ребёнка, проявляющаяся на различных стадиях психосексуального развития и выполняющая определённые адаптивные функции.

Фрустрационный подход (Дж. Доллард, Н. Миллер) интерпретирует агрессию как поведенческую реакцию на блокирование значимых потребностей [12, С. 5]. В данном контексте агрессивные проявления выступают способом разрядки внутреннего напряжения и тревоги, возникающих в ситуации фрустрации.

С позиции бихевиоральных и социально-когнитивных идей (А. Бандура, Л. Берковиц) агрессивное поведение есть следствие социального научения, усваиваемого ребёнком в ходе наблюдения и подражания значимым моделям поведения [13, С. 4].

В отечественной психологии проблема детской агрессивности длительное время оставалась недостаточно разработанной, а агрессия рассматривалась преимущественно как деструктивное явление [14]. Современные исследования подчёркивают необходимость дифференцированного подхода к анализу агрессивности, с выделением её конструктивных и деструктивных форм [15]. Умеренно выраженная агрессивность может выполнять адаптивную функцию, тогда как её деструктивные формы могут проявляться нарушением социальных норм и межличностных отношений.

В контексте изложенного выявление детерминации агрессивного поведения детей в старшем дошкольном возрасте во взаимосвязи с типами родительского отношения приобретает особую значимость. Понимание данных закономерностей является важным условием разработки эффективных психолого-педагогических рекомендаций и программ профилактики агрессивных проявлений в старшем дошкольном возрасте.

Целью нашего исследования является изучение особенностей проявления агрессивности в поведении детей старшего дошкольного возраста в семьях с различными типами родительского отношения. Мы предположили, что между агрессивным поведением детей старшего дошкольного возраста и типом родительского отношения имеется взаимосвязь.

В исследовании приняли участие 40 детей в возрасте 5-7 лет из полных семей. В выборку вошли дети разного пола (20 мальчиков и 20 девочек). В исследовании участвовали оба родителя детей, попавших в выборку (80 человек).

Использованные методики:

1. Примерная схема наблюдения за агрессивными проявлениями в поведении ребенка (по Н.М. Платоновой).
2. Графическая методика «Кактус» (М.А. Панфилова).
3. Методика диагностики родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столина).

Изложение основного материала статьи. По результатам наблюдения (методика Н.М. Платоновой) у 58% детей данной выборки отсутствуют патохарактерологические ситуационно-личностные агрессивные реакции, что объясняется их способностью самостоятельно контролировать проявления агрессивности. У 42% детей риск закрепления агрессивных реакций повышен.

Анализ результатов графической методики «Кактус» (М.А. Панфилова) подтвердил результаты наблюдения, повышенная степень агрессии была выявлена у тех же детей данной выборки.

Таким образом, исследование уровня агрессивности позволяет выделить две группы респондентов:

– старшие дошкольники с отсутствием тенденции закрепления агрессивных проявлений (58%);

– старшие дошкольники с повышенной степенью агрессии (42%).

Сравнительный анализ различий в уровне агрессивности, проведённый по критерию Стьюдента, не выявил статистически значимых различий между указанными группами респондентов при уровне значимости $p \leq 0{,}01$ (Табл. 1).

Таблица 1

Сравнительный анализ агрессивных проявлений в поведении дошкольника в разных группах

Агрессивные проявления в поведении ребенка	Группы		Значение t-критерия Стьюдента
	1	2	
			0,3

*Примечание: * – достоверно значимые различия на уровне p ≤0,01 (по критерию Стьюдента).*
Критические значения коэффициента: r_критич = 2,66.

Показатель эмпирического значения t-критерия оказался значительно ниже критических значений, что свидетельствует об отсутствии статистически значимых различий между группами дошкольников с разными уровнями агрессивности, что указывает на возможность проведения корреляционного анализа по всей выборке дошкольников, участвующих в нашем исследовании.

С целью изучения детско-родительского отношения в семьях детей данной группы мы использовали методику диагностики родительского отношения (А.Я. Варга, В.В. Столина). По результатам были выявлены два неэффективных наиболее выраженных типа детско-родительских отношений:

– принимающе-авторитарный (30%): выраженность по шкале «Принятия» и «Авторитарной гиперсоциализация»;

– авторитарный (18%): выраженность по шкале «Авторитарной гиперсоциализация»;

– 52% составили семьи с эффективными типами отношений: из них у 32% выявлен принимающий тип отношений, у 18% – принимающий/кооперация/симбиотический и 2% – принимающий/кооперация.

С целью обнаружения взаимосвязи между уровнем проявления агрессии ребенка и типом детско-родительского отношения был использован коэффициент корреляции Пирсона. Результаты анализа представлены в Табл. 2.

Таблица 2

Характер взаимосвязи между уровнем проявления агрессии ребенка и типом отношений родителей

Уровень агрессивности	Тип детско-родительского отношения				
	Принятие – отвержение	Кооперация – изоляция	Симбиоз	Авторитарная гиперсоциализация	Инфантилизация
	-0,55	-0,38	-0,56	0,87	0,49
	заметная обратная связь	низкая обратная связь	заметная обратная связь	сильная прямая связь	умеренная прямая связь

*Примечание: * – достоверно значимые различия на уровне p ≤0,01 (по критерию Пирсона).*
Критические значения коэффициента: r_критич.=0,39.

Показатели эмпирических коэффициентов корреляции оказались выше критических значений, что свидетельствует о наличии статистически значимой связи между уровнем проявления агрессии ребенка и типом отношений родителей ($p < 0,01$).

Были установлены обратные статистически значимые связи между агрессивностью и шкалами «Принятие – отвержение» и «Симбиоз». Таким образом, увеличение агрессивности в поведении ребенка сопровождается уменьшением принятия его в отношении к нему родителей и, наоборот, увеличение принятия ребёнка родителями способствует снижению проявлений агрессивности в его поведении.

Прямая статистически значимая связь была обнаружена между агрессивностью и шкалой авторитарной гиперсоциализации, т.е. чем больше родитель склонен к проявлению авторитарности по отношению к ребенку, тем более агрессивно поведение ребёнка.

Умеренная прямая связь установлена между типом отношений «Инфантилизация» и агрессивностью ребёнка, т.е. чем более взрослый склонен относиться к ребёнку как к несмышленому существу, считать его маленьким неудачником, тем больше вероятность проявления агрессивности в поведении ребенка.

Слабая обратная корреляция наблюдается между проявлениями агрессивности в поведении ребенка и шкалой «Кооперация/изоляция», т.е. само по себе агрессивное поведение ребенка не всегда провоцирует падение внимания родителей к интересам и поведению ребенка, но, более того, способствует повышению оценки родителями способностей ребенка, формирует способы взаимодействия, способствующие повышению его самостоятельности и инициативности.

Таким образом, проведенное эмпирическое исследование подтвердило гипотезу о том, что проявления агрессивности в поведении детей старшего дошкольного возраста имеет взаимосвязь с особенностями родительского отношения.

Выводы. Проявления агрессивного поведения у детей старшего дошкольного возраста варьируются от вербальной агрессии до физического насилия, при этом эти проявления обусловлены множеством факторов. Важнейшей детерминантой выраженности проявлений агрессивного поведения ребенка старшего дошкольного возраста выступает тип родительского отношения.

Данные эмпирического исследования подтверждают гипотезу о том, что дети, воспитывающиеся в условиях строгого контроля и гиперопеки, демонстрируют более выраженную тенденцию к проявлению в поведении агрессивных реакций. В подобных условиях дети усваивают паттерны поведения, базирующиеся на страхе, недоверии и враждебности. Напротив, теплые, поддерживающие и доверительные отношения между родителями и детьми способствуют формированию эмоциональной устойчивости и успешной социальной адаптации.

Следовательно, в качестве условий профилактики агрессивного поведения детей старшего дошкольного возраста выступает эмоционально благоприятная семейная атмосфера, внедрение конструктивных способов общения с детьми, основанных на принятии и учете потребностей ребенка. Такой подход не только способствует снижению уровня агрессии у детей, но и улучшает общий уровень благополучия семьи.

Эффективное решение данной проблемы предполагает привлечение специалистов в сфере психологии, педагогики и здравоохранения, а также активное взаимодействие с родителями. Только систематический подход и вовлечение всех заинтересованных сторон обеспечат достижение положительных результатов в снижении агрессивного поведения у детей дошкольного возраста.

Литература:

1. Алексеенок, Д.В. Проявление агрессивного поведения у детей дошкольного возраста / Д.В. Алексеенок, Е.В. Ананченко // Психологические предикторы индивидуального развития личности в условиях образовательной среды: сборник научных статей. – Витебск: Витебский государственный университет им. П.М. Машерова, 2017. – С. 7-12

2. Бабешко, Т.Г. Агрессивное поведение дошкольников, или все дети разные / Т.Г. Бабешко // Педагогический форум. – 2018. – № 1(1). – С. 227-228

3. Бандура, А. Теория социального научения / А. Бандура. – Санкт-Петербург: Евразия, 2000. – 320 с.

4. Бардышевская, М.К. Аффективно-поведенческие комплексы: наблюдение, оценка и развитие / М.К. Бардышевская. – Москва: Изд-во Московского университета, 2022. – 575 с.

5. Батуева, С.В. Проявление форм агрессивного поведения младших подростков, связанных с половой самоидентификацией / С.В. Батуева // Вестник Снежинского государственного физико-технического института. – 2017. – № 1(16). – С. 116-121. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/proyavlenie-form-agressivnogo-povedeniya-mladshih-podrostkov-svyazannyh-s-polovoy-samoidentifikatsiey (дата обращения: 17.07.2023)

6. Бегиева, Б.М. Профилактика детской агрессивности / Б.М. Бегиева // Вопросы науки и образования. – 2021. – № 4(129). – С. 40-43. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/profilaktika-detskoy-agressivnosti-1 (дата обращения: 17.07.2023)

7. Бисалиев, Р.В. Психологические аспекты агрессии и агрессивного поведения: современное состояние проблемы / Р.В. Бисалиев, А.С. Кубекова, Т.Т. Сарафрази // Современные проблемы науки и образования. – 2014. – № 2. – 242 с. – URL: https://s.science-education.ru/pdf/2014/2/242.pdf (дата обращения: 17.07.2023)

8. Берковиц, Л. Агрессия: причины, последствия и контроль / Л. Берковиц. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2001. – 512 с.

9. Быкова, Е.А. Корреляция показателей агрессии детей старшего дошкольного возраста и их родителей / Е.А. Быкова, С.В. Истомина // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2020. – № 4(48). – С. 133-138. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/korrelyatsiya-pokazateley-agressii-detey-starshego-doshkolnogo-vozrasta-i-ih-roditeley (дата обращения: 14.07.2023)

10. Буняева, М.В. Агрессия и деструкция в фокусе психоанализа / М.В. Буняева, Е.М. Ковш // Северо-Кавказский психологический вестник. – 2015. – № 4. – С. 65-71. – URL: https://cyberleninka.ru/article/n/agressiya-i-destruktsiya-v-fokuse-psihoanaliza (дата обращения: 16.07.2023)
11. Бэрон, Р. Агрессия / Р. Бэрон, Д. Ричардсон; пер. с англ. С. Меленевской, Д. Викторовой, С. Шпак. – Санкт-Петербург: Питер, 2014. – 411 с.
12. Vaillancourt, T. The Social Context of Children's Aggression / T. Vaillancourt, S. Hymel; ed. by M. Moretti, C. Odgers, M. Jackson // Girls and Aggression. – Boston, MA: Springer, 2004. – P. 95-118. – ISBN 978-1-4613-4748-4
13. Васильева, Г.С. Взаимосвязь агрессивного отношения к людям, социального статуса в межличностных отношениях и свойств темперамента у старших дошкольников / Г.С. Васильева // Темперамент: системное исследование: сборник статей / отв. ред. В.С. Мерлин. – Пермь: Пермский государственный педагогический институт, 1976. – С. 65-80
14. Василюк, Ф.Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф.Е. Василюк. – Санкт-Петербург: Питер, 2025. – 288 с.
15. Варламова, М.А. Взаимосвязь отношения родителей к ребенку и агрессии дошкольников / М.А. Варламова // Педагогика и психология: вчера, сегодня, завтра: материалы Всероссийской научно-практической конференции. – Курск: Курский государственный университет, 2011. – С. 14-18

Психология

УДК 159.92
магистрант Фролагина Алена Дмитриевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород);
кандидат психологических наук, доцент Гуцу Елена Геннадьевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Нижегородский государственный педагогический университет имени Козьмы Минина» (г. Нижний Новгород)

ВЛИЯНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ

Аннотация. В статье рассматривается влияние здоровьесберегающих технологий на активизацию познавательной деятельности младших школьников. Младший школьный возраст рассматривается как сензитивный для развития познавательной деятельности ребенка. Познавательная деятельность проявляется в качестве учебной мотивации, познавательной активности, особенностях протекания познавательных психических процессов. При этом она очень чувствительная к условиям учебного труда. Поэтому одной из главных задач начальной школы является формирование культуры и гигиены учебного труда. Значительный вклад в этот процесс вносит внедрение здоровьесберегающих технологий. Одним из наиболее часто используемых элементов здоровьесберегающих технологий в начальной школе являются физкультминутки. В статье предлагается специально разработанная система использования физкультминуток на уроках. Представлены результаты опытно-экспериментальной работы по применению физкультминуток в качестве здоровьесберегающих технологий на уроках начальной школы. Доказано положительное влияние физкультминуток на познавательную деятельность младших школьников.
Ключевые слова: здоровьесберегающие технологии, познавательная деятельность, младший школьник, физкультминутка, внимание, утомляемость, работоспособность.
Annotation. This article examines the impact of health-promoting technologies on enhancing cognitive development in primary school children. Primary school age is considered sensitive for the development of children's cognitive abilities. Cognitive activity manifests itself as learning motivation, cognitive activity, and the characteristics of cognitive mental processes. It is also highly sensitive to the conditions of academic work. Therefore, one of the main goals of primary school is to develop a culture and hygiene of academic work. The introduction of health-promoting technologies makes a significant contribution to this process. One of the most frequently used elements of health-promoting technologies in primary school is physical education breaks. This article proposes a specially developed system for using physical education breaks in lessons. The results of experimental work on the use of physical education breaks as health-preserving technologies in elementary school lessons are presented. The positive impact of physical education breaks on the cognitive activity of primary school students has been proven.
Key words: health-preserving technologies, cognitive activity, primary school student, physical education, attention, fatigue, performance.

Введение. Современное начальное образование ориентировано на создание условий не только для усвоения знаний, но и для сохранения и укрепления здоровья ребёнка. Высокая учебная нагрузка, недостаток двигательной активности, длительное статическое напряжение и эмоциональная напряжённость учебной деятельности нередко приводят к утомлению и снижению познавательной активности младших школьников, что напрямую отражается на качестве усвоения учебного материала [1; 7]. В этой связи одной из главных задач является формирование культуры и гигиены учебного труда, оптимального сочетания умственных нагрузок с двигательной активностью. Формирование культуры учебной деятельности в младшем школьном возрасте происходит под влиянием семьи и образовательных институтов [3; 9]. Поэтому внедрение здоровьесберегающих технологий в учебный процесс является одним из важных условий формирования навыков гигиены учебного труд [8]. Одним из доступных и эффективных средств профилактики утомления и поддержания работоспособности выступают физкультминутки, интегрированные в структуру урока как элемент здоровьесберегающих технологий.

Познавательная деятельность младшего школьника включает восприятие, внимание, память, мышление, воображение и тесно связана с уровнем школьной мотивации и особенностями учебного поведения [2]. В младшем школьном возрасте познавательные процессы интенсивно развиваются, оставаясь при этом достаточно чувствительными к условиям учебной нагрузки и режиму дня. Переутомление, однообразие деятельности, длительное сидение за партой приводят к снижению концентрации внимания, росту количества ошибок и потере интереса к учебным заданиям [5], что подчёркивает необходимость рационального чередования умственной и двигательной активности в ходе урока.

Изложение основного материала статьи. Цель настоящего исследования – оценить влияние систематического использования физкультминуток на познавательную деятельность младших школьников.

В исследовании приняли участие учащиеся двух 2-х классов (экспериментальный (ЭК) и контрольный (КК)) общеобразовательной школы, всего 42 ребёнка 7-8 лет. Для обеспечения сопоставимости результатов группы были

сформированы с учётом возраста и уровня общего развития, дети с медицинскими противопоказаниями к участию в исследовании не включались в выборку.

В рамках опытно-экспериментальной работы познавательная деятельность учащихся оценивалась по трём параметрам:

1. Уровень школьной мотивации, характеризующий выраженность познавательных и социальных мотивов учения, эмоциональное отношение к школе и учебной деятельности (анкета Н.Г. Лускановой [6]).

2. Уровень развития теоретического мышления, отражающий сформированность логических операций, умения анализировать условия задачи, планировать действия и выполнять рассуждения во внутреннем плане (методика А.З. Зака [4]).

3. Уровень познавательной активности в учебном процессе, оцениваемый по данным педагогического наблюдения (включённость в выполнение заданий, участие в фронтальной работе, устойчивость внимания, проявление интереса и инициативы, выраженность признаков утомления).

Результаты анкетирования по методике Н.Г. Лускановой на констатирующем этапе эксперимента представлены в Табл. 1.

Таблица 1

Уровень развития школьной мотивации на констатирующем этапе эксперимента (методика Н.Г. Лускановой, n=42)

Уровень школьной мотивации	ЭК, n = 21	%	КК, n = 21	%
Высокий (25-30 баллов)	5	23,8	4	19,0
Хороший (20-24 балла)	9	42,9	8	38,1
Положительное отношение к школе при преобладании внеучебных мотивов (15-19 баллов)	5	23,8	6	28,6
Низкий (10-14 баллов)	2	9,5	3	14,3
Негативное отношение к школе (менее 10 баллов)	0	0	0	0
Итого	21	100	21	100

Результаты анкетирования по методике Н.Г. Лускановой показали, что в обеих группах преобладают учащиеся с высоким и хорошим уровнем школьной мотивации, при этом часть детей имеет ситуативно-положительное отношение к учебной деятельности и недостаточно устойчивый интерес к учению.

Для оценки уровня развития мыслительных операций, лежащих в основе познавательной деятельности младших школьников применялась методика А.З. Зака «Логические задачи» [4]. Результаты представлены в Табл. 2.

Таблица 2

Уровни развития теоретического мышления на констатирующем этапе (методика А.З. Зака, n=42)

Уровень развития теоретического мышления	ЭК, n = 21	%	КК, n = 21	%
Высокий	6	28,6	5	23,8
Средний	11	52,4	12	57,1
Низкий	4	19,0	4	19,0
Итого	21	100	21	100

По данным исследования большинство учащихся продемонстрировали средний уровень развития теоретического мышления; в обеих группах выделялись дети с низким уровнем, испытывающие трудности в анализе условий задач и планировании действий.

Для выявления особенностей проявления познавательной активности проводилось систематическое педагогическое наблюдение за деятельностью учащихся ЭК и КК на уроках русского языка, литературного чтения, математики и окружающего мира. На основе разработанной карты наблюдения для каждого ученика оценивался уровень познавательной активности (высокий, средний, низкий) с учётом:

- включённости в выполнение заданий;
- участия в фронтальной работе (ответы, вопросы к учителю);
- устойчивости внимания в течение урока;
- проявления интереса и инициативы;
- выраженности признаков утомления и отвлекаемости.

Распределение учащихся по уровням познавательной активности представлено в Табл. 3.

Таблица 3

Уровни познавательной активности учащихся ЭК и КК (по результатам педагогического наблюдения, констатирующий этап)

Уровень познавательной активности	ЭК, n = 21	%	КК, n = 21	%
Высокий	7	33,3	6	28,6
Средний	10	47,6	11	52,4
Низкий	4	19,1	4	19,0
Итого	21	100	21	100

Наблюдение за познавательной активностью на уроках выявило, что примерно у трети учащихся быстро проявляются признаки утомления (снижение темпа работы, увеличение числа ошибок по невнимательности, частые отвлечения), что сочетается с нестойким интересом к выполняемым заданиям.

Таким образом, данные констатирующего этапа подтвердили необходимость целенаправленного педагогического воздействия на поддержание работоспособности, снижение утомляемости и повышение познавательной активности младших школьников, без изменения основного содержания учебных предметов.

В качестве такого воздействия в экспериментальном классе была разработана и реализована система использования

физкультминуток на уроках русского языка, литературного чтения, математики и окружающего мира. Физкультминутки рассматривались как важный элемент здоровьесберегающих технологий и были включены в структуру урока не эпизодически, а по заранее продуманной схеме.

Комплекс физкультминуток включал упражнения трёх основных направлений:

– двигательные упражнения на снятие статического напряжения (разгрузка мышц спины, плечевого пояса, кистей рук);

– упражнения на активацию внимания и переключение деятельности (координационные задания, требующие согласования речи и движения, реакции на зрительные и слуховые сигналы);

– упражнения с элементами учебного содержания, в которых движения сочетались с проговариванием счёта, слов, орфограмм, небольших текстов.

Физкультминутки проводились в среднем 2-3 раза за урок, через 7-10 минут однообразной деятельности. Они планировались на этапах, где по наблюдениям наиболее вероятно снижение внимания: после объяснения нового материала, в середине выполнения письменных заданий, перед переходом к новому виду деятельности. Продолжительность физкультминутки составляла 1-2 минуты, что позволяло «перезагрузить» внимание, не нарушая структуры урока и не снижая темпа учебной работы.

Описание комплекса физкультминуток было оформлено в виде методических рекомендаций для учителя: для каждой физкультминутки были указаны цель (снятие напряжения, активация внимания, поддержание интереса), примерный текст и последовательность движений, возрастные рекомендации и оптимальная длительность. Кроме того, предлагались варианты включения физкультминуток в уроки разных предметов и рекомендации по их сочетанию с другими элементами здоровьесберегающих технологий (гимнастикой для глаз, дыхательными упражнениями, упражнениями на релаксацию).

В контрольном классе обучение велось в традиционном режиме без специально разработанной системы физкультминуток: двигательные паузы проводились нерегулярно и не всегда были связаны с логикой урока.

После завершения периода внедрения комплекса физкультминуток, равного одному учебному полугодию, была проведена повторная диагностика.

Сравнительные результаты констатирующего и контрольного экспериментов контрольного класса диагностики уровня школьной мотивации по методике Н.Г. Лускановой представлены на Рис. 1.

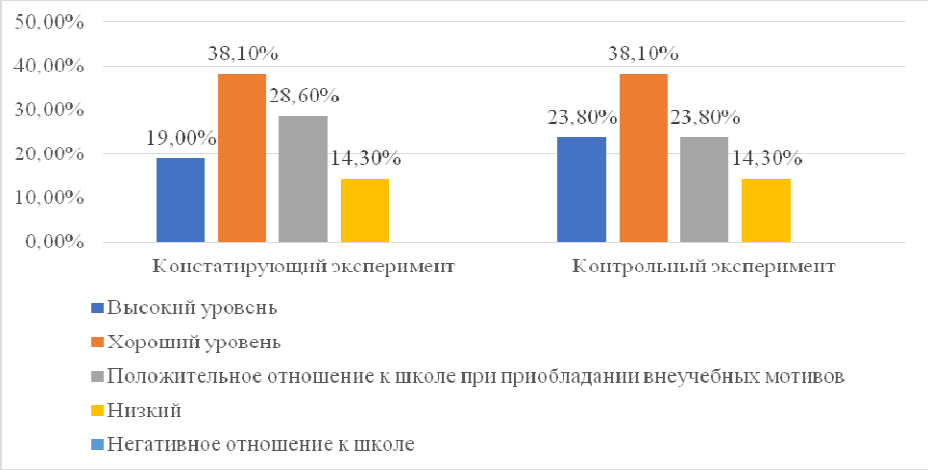


Рисунок 1. Уровень школьной мотивации в КК на констатирующем и контрольном этапе (%, n=21)

На Рис. 2 представлены сравнительные результаты развития школьной мотивации на констатирующем и контрольном этапах в экспериментальной группе.

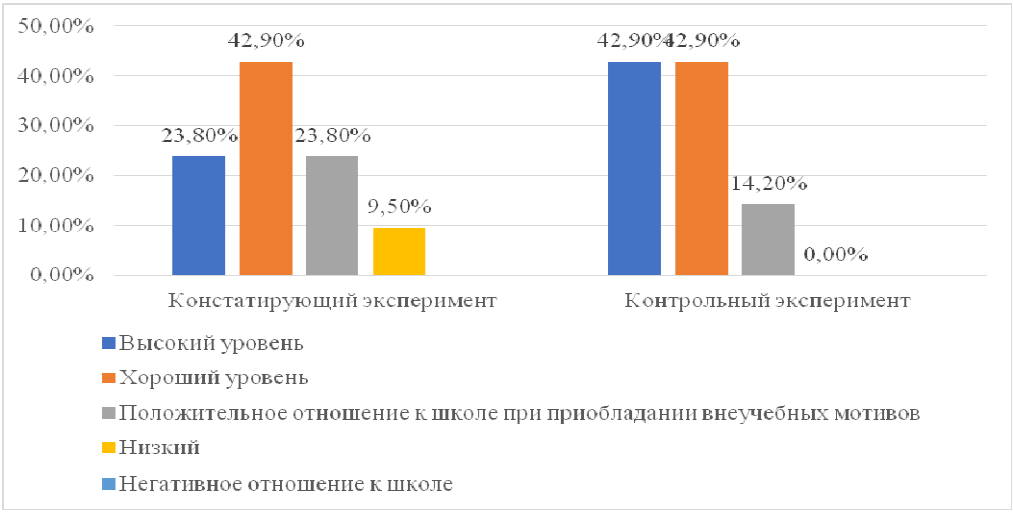


Рисунок 2. Уровень школьной мотивации в ЭК на констатирующем и контрольном этапе (%, n=21)

Результаты исследования показали, что в экспериментальном классе увеличилась доля учащихся с высокими показателями школьной мотивации, уменьшилось число детей с неустойчивым отношением к обучению. В контрольном

классе изменения были менее выраженными и носили преимущественно количественный характер.

Сравнительные результаты развития теоретического мышления на констатирующем и контрольном этапе контрольного класса представлены на Рис. 3.

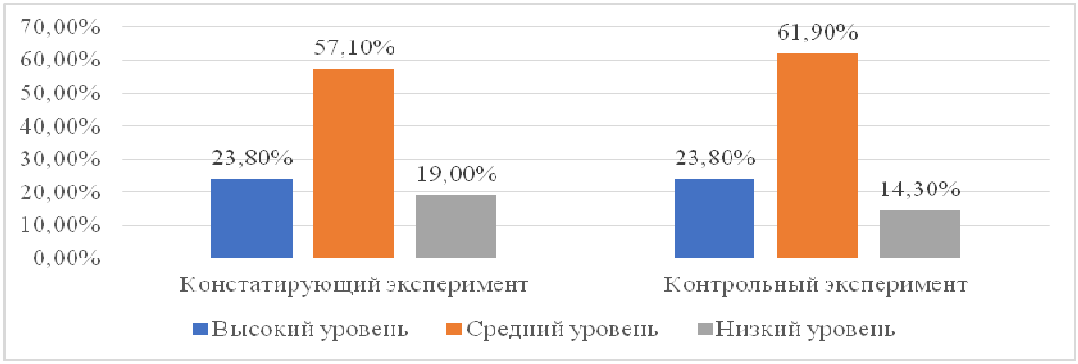


Рисунок 3. Уровень развития теоретического мышления в КК на констатирующем и контрольном этапах (%, n=21)

На Рис. 4 представлены результаты уровня развития теоретического мышления на констатирующем и контрольном этапах учащихся ЭК.

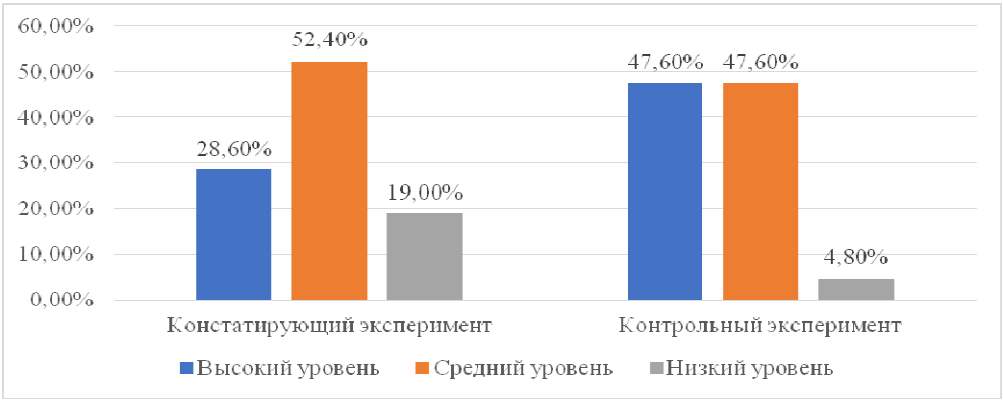


Рисунок 4. Уровень развития теоретического мышления в КК на констатирующем и контрольном этапах (%, n=21)

Исследование показало, что в экспериментальной группе выросло количество учащихся, успешно справляющихся с задачами, требующими анализа условий, нахождения скрытых отношений и планирования решения. Отдельные школьники перешли из группы с низким уровнем теоретического мышления в группу со средним. В контрольном классе существенных изменений уровня теоретического мышления не отмечено.

Сравнительные результаты уровня познавательной активности на констатирующем и контрольном этапах по данным педагогического наблюдения контрольном классе представлены на Рис. 5.

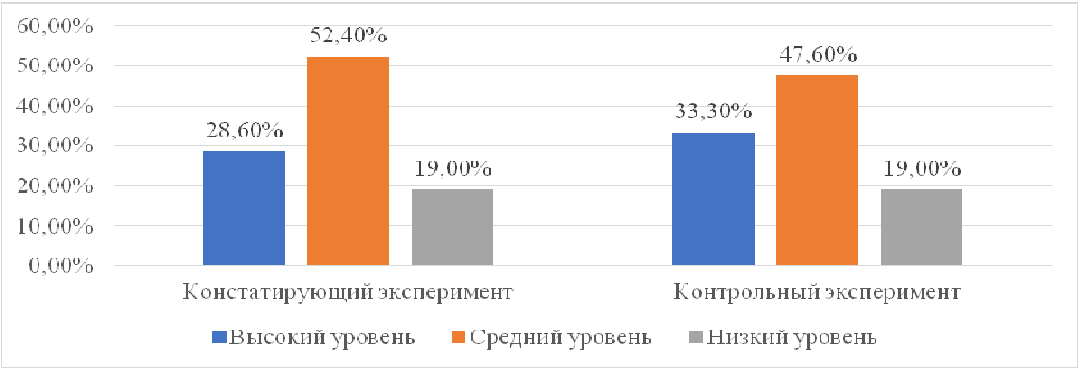


Рисунок 5. Уровень познавательной активности учащихся КК на констатирующем и формирующем этапах(%, n=21)

На Рис. 6 представлены данные диагностики уровня познавательной активности на констатирующем и контрольном этапов учащихся экспериментального класса.

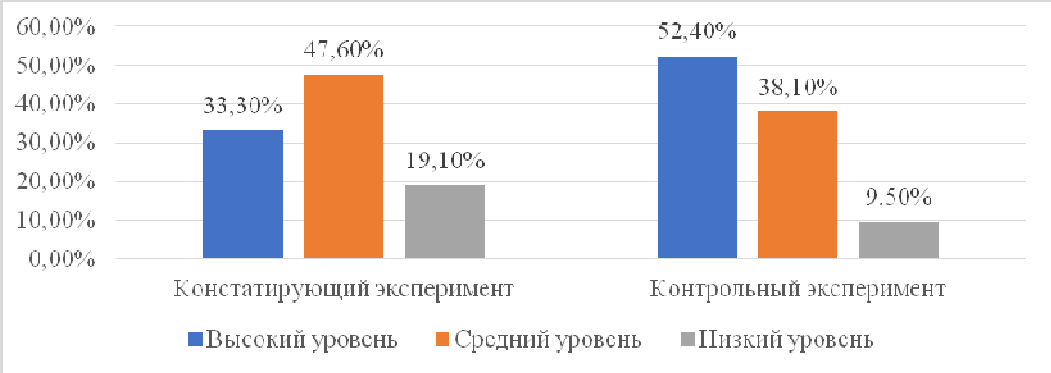


Рисунок 6. Уровень познавательной активности учащихся ЭК на констатирующем и формирующем этапах(%, n=21)

По данным педагогического наблюдения в экспериментальном классе уменьшилось количество учащихся с низким уровнем познавательной активности сократилась, выраженность признаков утомления к концу урока, дети стали дольше сохранять внимание при выполнении однотипных заданий, чаще проявляли инициативу, охотнее участвовали во фронтальном обсуждении. В контрольном классе к окончанию наблюдаемого периода сохранялись случаи быстрого снижения работоспособности, учащения отвлечений и роста количества ошибок по невнимательности.

Выводы. Таким образом, сопоставление результатов констатирующей и контрольной диагностики позволяет сделать вывод о том, что систематическое использование физкультминуток как элемента здоровьесберегающих технологий положительно влияет на познавательную деятельность младших школьников, прежде всего на уровень школьной мотивации, развитие теоретического мышления и устойчивость познавательной активности на уроке.

Полученные данные подтверждают перспективность включения продуманного комплекса физкультминуток в практику начального образования. Разработанные методические рекомендации могут быть использованы учителями начальных классов для планирования здоровьесберегающих элементов урока, а также служить основой для более широких программ здоровьесберегающей направленности, включающих гимнастику для глаз, дыхательные и релаксационные упражнения.

Литература:

1. Веракса, Н.Е. Психология обучения младших школьников / Н.Е. Веракса. – Москва: Просвещение, 2012. – 239 с.

2. Выготский, Л.С. Психология развития ребёнка / Л.С. Выготский. – Москва: Педагогика, 1991. – 512 с.

3. Гудзовская, А.А. Факторы формирования представления младшего школьника о жизненном самоопределении / А.А. Гудзовская, Я.В. Черных // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – 3 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-3-3

4. Зак, А.З. Как определить уровень развития мышления школьника / А.З. Зак. – Москва: Знание, 1982. – 96 с.

5. Ломовцева, Н.А. Физиологические аспекты воздействия цифровых устройств на организм ребёнка / Н.А. Ломовцева // Вестник здоровья и безопасности. – 2019. – № 5. – С. 56-62

6. Лусканова, Н.Г. Методы исследования детей с трудностями в обучении: учебно-методическое пособие / Н.Г. Лусканова. – Москва: Фолиум, 1999. – 32 с.

7. Полякова, И.В. Познавательная активность младших школьников в условиях цифровизации / И.В. Полякова // Международный журнал экспериментального образования. – 2022. – № 12. – С. 54-58

8. Санитарно-эпидемиологические требования к организациям воспитания и обучения, отдыха и оздоровления детей и молодежи: СанПиН 2.4.3648-20 (утв. постановлением Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 № 28). – Москва: Минздрав России, 2020. – 52 с.

9. Санников, М.А. Роль возрастных особенностей в формировании представлений о нравственных ценностях у детей младшего школьного и подросткового возраста в православных воскресных школах / М.А. Санников // Вестник Мининского университета. – 2025. – Т. 13. – № 3. – 4 с. – DOI: 10.26795/2307-1281-2025-13-3-4

Психология

УДК 159.9

кандидат педагогических наук, доцент Худотеплова Елена Николаевна
Институт педагогики и психологии Федерального государственного бюджетного образовательного учреждения высшего образования «Оренбургский государственный педагогический университет» (г. Оренбург)

ЛИЧНЫЕ ГРАНИЦЫ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: КАК ВЫСТРОИТЬ И СОХРАНИТЬ

Аннотация. В работе описаны результаты исследования причин нарушения личных границ родителей детей с ограниченными возможностями здоровья и последствия, которые возникают при их нарушении. Освещаются теоретические аспекты понятия «личные границы» в контексте родительства. Рассматривается значение личных границ через чувство безопасности, улучшение качества отношений. Признаки нарушения границ через психологические и социальные составляющие. Исследование и анализ причин нарушения личных границ, позволило содержательно определить рекомендации для родителей по выстраиванию, сохранению, укреплению и защите личных границ родителей. Описанные способы сохранения личных границ позволят, родителям детей с ОВЗ, проживать осознанную жизнь, выстраивать социальные отношения свои и своего особого ребенка. Если личные границы родителей, будут постоянно нарушаться, то это может приводить к сужению жизненных перспектив, к полному отказу родителей от борьбы за допустимые возможности детей. Все способы сохранения личных границ имеют как внешние признаки, так и внутреннее, осознание этих границ и умения их сохранять. Личность имеет право на расширение и сужение своих границ. Каждый родитель — это личность.

Ключевые слова: личные границы, родители, дети с ограниченными возможностями здоровья, признаки нарушения личных границ, способы сохранения личных границ.

Annotation. The paper describes the results of a study of the causes of violations of the personal boundaries of parents of

children with disabilities and the consequences that arise when they are violated. The theoretical aspects of the concept of "personal boundaries" in the context of parenthood are highlighted. The significance of personal boundaries is considered through the sense of security and the improvement of the quality of relationships. The signs of boundary violations are examined through psychological and social components. The study and analysis of the causes of violations of personal boundaries have allowed for the development of meaningful recommendations for parents on building, maintaining, strengthening, and protecting their personal boundaries. The described ways of preserving personal boundaries will allow parents of children with disabilities to live a conscious life and build social relationships for themselves and their special child. If the personal boundaries of parents are constantly violated, it can lead to a narrowing of life prospects and a complete refusal by parents to fight for their children's opportunities. All ways of preserving personal boundaries have both external signs and internal awareness of these boundaries and the ability to maintain them. Each individual has the right to expand and contract their boundaries. Every parent is an individual.

Key words: personal boundaries, parents, children with disabilities, signs of personal boundary violations, and ways to maintain personal boundaries.

Введение. Личные границы родителей и личные границы семьи – это всегда забота о своей семье, это всегда возможность сохранять свою систему, поддерживать ее, формировать что-то новое, традиции, обычаи, растить своих детей в системе ценностей, принадлежащих вашей семье.

Личные границы – это способность человека выстроить пределы, которые определяют, что он может допустить для себя в физическом, эмоциональном, интеллектуальном и материальном отношении. Они касаются мыслей, чувств, потребностей и поведения, определяют как человек позволяет другим взаимодействовать с ним. Важно также определить личные границы других людей, умение не нарушать их, умение уважать их и соблюдать, так как каждый человек имеет право выстроить и поддерживать свои границы. Только соблюдение чужих границ, дает возможность поддерживать личные границы, это про уважение к себе и другим.

Изложение основного материала статьи. Семья – это система, а любая система имеет границы. Границы определяют структуру семьи и соответственно содержание взаимоотношений в семье. Личные границы родителей детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) часто бывают размытыми по причине того, что родители сами не совсем понимают и умеют их выстраивать из-за непринятия особенностей своего ребенка, из-за чувства вины и постоянного внутреннего напряжения «что у нас все не так, как у всех». Размытые границы семьи с ребенком ОВЗ, часто приводят к нарушению этих границ, что вызывает еще больше опасности и не желания общаться с миром людей и детей «где есть нормальные дети».

По мнению В.А. Потаповой личные границы семьи с ребенком с ОВЗ часто нарушаются, по причине низкой толерантной культуры нашего общества и синдрома эмоционального выгорания родителей детей с ОВЗ [7].

Варга А.Я., определила семью, как: «систему, которая должна иметь свои границы и эти границы определяют ее структуру и содержание психодинамики семейной жизни» [1, С. 56].

И.И. Мамайчук справедливо подчеркивает, что необходимо осуществлять психологическое сопровождение родителей детей с ОВЗ, так как они чаще, чем родители нормотипичных детей подвержены влиянию негативных социальных стереотипов по отношению к своему особенному ребенку [4].

Ткачева В.В. рассматривает семью с ребенком с ОВЗ как социальный институт, выступающий в качестве базовой начальной социальной среды, которая готовит ребенка для включения в общее социальное пространство, в процессы взаимодействия со сверстниками и взрослыми, если границы семьи не будут поддерживаться, то нарушенные границы: «провоцируют развитие у детей негармоничных форм взаимодействия с социальным миром и формируют дезадаптивные характерологические черты личности» [8,С. 30].

Полоухина Е.А. определила, что: «для гармоничного развития ребенка большое значение имеют психологический микроклимат в семье и отношения между супругами, в значительной степени определяющие атмосферу, в которой растет и развивается ребенок» [6, С. 141].

Ряд авторов Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк., выделяют факторы устойчивости семьи к стрессу – общие задачи по воспитанию детей, удовлетворенность членов семьи своей деятельностью, совместные интересы и дела родителей и детей, разделение ценностей, выделяя любовь и верность друг к другу, ответственность за семью, как способность выстроить свои границы [3].

Анализирую источники исследования, можно говорить, о том, что личные границы родителей детей с ограниченными возможностями здоровья – это стратегический ресурс, позволяющий семье не просто выживать, а жить полноценно, сохраняя себя и давая максимальные возможности для развития своему ребенку. Что только семья, с выстроенными социальными границами, может дать возможность ребенку жить, жить свою полноценную, не смотря на свои нарушения, жизнь.

Личность-человек, который очень хорошо знает себя, чувствует себя, знает свои реакции и соответственно может их менять, не дает прошлому управлять собой.

Значение личных границ родителей детей с ОВЗ:

1. Чувствовать себя в безопасности: свободно говорить о своем ребенке, свободно передвигаться с ребенком.
2. Формировать и поддерживать самооценку свою, самооценку ребенка.
3. Улучшать качество отношений своих и отношений с ребенком.
4. Улучшать качество жизни свое и ребенка.
5. Защищать свои потребности и чувства.

Значение личных границ родителей детей с ОВЗ, с учетом психофизиологических особенностей развития, с учетом долгого и тяжелого принятия диагноза ребенка, с постоянным сравнением с нормтипичными детьми, очень высоко. Если границы нарушены жизнь родителей превращается в постоянное напряжение. Зависимость от мнения и взглядов других, желание угодить и быть такими как все, подстраивание под общие стереотипы, приводит к тому, что родители теряют себя, теряют уважение к себе. Потеря уважения к себе, позволяет не уважать других. Таким образом, происходит постоянное нарушение всех личных границ и своих, и чужих.

Исследование причины нарушения личных границ, проводилось с использованием открытой анкеты для родителей детей с ОВЗ инклюзивной школы. В анкете родители должны были ответить на вопросы. Всего было опрошено 45 родителей, обучающихся различных нозологий, возрастные границы родителей от 29 до 46 лет. После заполнения анкеты были проведены индивидуальные консультации с уточняющими вопросами по анкете. Результаты контент -анализа представлены в Табл. 1.

Таблица 1

Результаты контент-анализа открытой анкеты для родителей

Причины нарушения личных границ	Ответы родителей детей с ОВЗ (всего ответов 45)	
	количество	%
1. Огромное чувство вины	15	33,3 %
2. Страх быть плохим родителем	12	26,7%
3. Страх быть не такими как все	8	17,8%
4. Не умение сказать «нет»	3	6,7 %
5. «Держать лицо»	3	6,7 %
6. «Так принято»	2	4,4 %
7. Вначале делать все для людей	2	4,4 %

Анализирую результаты анкеты, мы видим, что большая часть родителей 33,3% имеют огромное чувство вины. В чем для родителей заключается чувство вины «за, то, что родили, такого ребенка», «виноваты, в том, что не узнали всю родословную», «в том, что вообще собрались рожать». Страх осуждения, страх не соответствовать общественным устоям, не выдерживать и кричать на своего ребенка, «глубоко внутри ненавидеть его, за то, что таким родился» – все это входило в понятие страх быть плохим родителем 26,7%. 17,8% родителей бояться осуждения других родителей, бояться выделяться со своим особенным ребенком, бояться с ним ходить в общественные места, злоба по отношению к ребенку, что им нечем будет гордится за успехи своего ребенка. 6,7% родителей не умеют говорить «нет», всегда испытывают чувство неуверенности при этом, долго и много переживают, стесняются говорить «нет», чувствуют себя недостойным. «Держать лицо» – быть таким, каким принято в обществе, без учета личностных особенностей. «Так принято», вначале делать все для людей – показатели 4,4% отражают социальную зависимость родителей детей с ОВЗ.

Ответы на вопрос контент-анализа «К чему ведет нарушение личных границ?» представлены в Табл. 2.

Таблица 2

Результаты контент-анализа открытой анкеты для родителей

К чему ведет нарушение личных границ?	Ответы родителей детей с ОВЗ (всего ответов 45)	
	количество	%
1. Поиск одобрения и «инструкции» к любым действиям	19	42,2%
2. Не желание общаться с другими людьми	16	35,6%
3. Ухудшение физического здоровья	5	11,1%
4. Постоянная тревога внутри	2	4,5%
5. Всегда обязан делать, то, что сказали	1	2,2%
6. Эмоциональное истощение	1	2,2%
7. Потеря понимания себя	1	2,2%

Анализирую вопрос «К чему ведет нарушение личных границ» большая часть родителей 42,2% ответили, что постоянно ищут одобрения родных, близких порой даже не знакомых людей на все свои высказывания, действия. Если, что-то хотят сделать обязательно спрашивают инструкцию к действиям, порой сами ее знают, но не хватает уверенности в себе и бояться еще раз совершить ошибку.

35,6% родителей не хотят общаться с другими людьми по причине: «опять объяснять почему у меня такой ребенок и что послужило, что он таким родился», «легче и проще быть дома», «каждый раз, не нужно переживать стыд, за своего особенного ребенка». Т.В. Зеленкова, Е.В. Селезнева так же подчеркивают: «что родители отгораживаются от близких, друзей и знакомых, предпочитая переносить свое горе в одиночку» [5, С. 7].

Ухудшение физического здоровья 11,1% отмечают, как постоянные головные боли, общее недомогание в теле, тело как будто «каменеет», все замирает. 4,5% отметили тревогу внутри «как фоновый, постоянно присутствующий элемент». Отмечают также эмоциональное истощение и потерю понимания себя 2,2% родителей. Зубова Е.В. подчеркивает, что при обследовании родителей, детей с ОВЗ, с помощью профилированной методики УНП, выявлены характерные проявления невротических состояний, такие как быстрая утомляемость, нарушение сна, фиксация на неприятных соматических ощущениях, наличие страхов, тревоги и неуверенности в себе [2]. В Табл. 3 представлены ответы на вопрос «Что мешает удерживать личные границы?».

Таблица 3

Результаты контент-анализа открытой анкеты для родителей

Что мешает удерживать личные границы?	Ответы родителей детей с ОВЗ (всего ответов 45)	
	количество	%
1. Страх потерять отношения	11	24,4%
2. Воспитание и социальные установки	9	20%
3. Страх конфликта	9	20%
4. Чувство вины и стыда	7	15,6%
5. Низкая самооценка	5	11,1%
6. Отсутствие опыта и навыка	3	6,7%
7. Неумение сохранять собственные границы	1	2,2 %

Страх потери отношений с родственниками, с друзьями 24,4% явился главным критерием в умении удерживать личные границы: « …чувство вины, что у нас не такой ребенок и постоянные расспросы, привели к сужению круга общения, не хватало еще поругаться с родственниками и друзьями и остаться совсем одним». 20% родителей вообще не готовы никак отстаивать свои границы, не позволяет воспитание: «…ничего страшного в том, что спрашивают почему у нас такой

ребенок» при этом, же на вопрос «Как вы после этого себя чувствуете?» отвечают: «Плохо», но не связывают одно с другим. Такое же количество родителей, бояться конфликта: «Зачем нам лишние переживания», «…спросили, спросили, посмотрели, посмотрели, ничего в этом нет плохого», при уточняющем вопросе, «Вы на это реагирует внутри себя спокойно?» большая часть ответила: «Нет». Чувство вины и стыда, которое испытывают родители, не дает им возможность отстаивать свои границы, так как считают, что они не достойны. Низкая самооценка, которая проявляется в «вседозволенности» со стороны близких, родственников, знакомых по неконструктивным расспросам и обсуждению причин появление такого ребенка в семье. Отсутствие опыта и навыка сохранять границы, тоже является причиной их нарушения.

Анализ результатов исследования, позволил нам обобщить признаки нарушения границ.

Признаки нарушения личных границ родителей детей с ОВЗ:

1. Снижение уверенности и самооценки.
2. Эмоциональное истощение.
3. Постоянное оправдания за все свои действия и поступки.
4. Ухудшение психологического самочувствия.
5. Трудности в отношениях с другими людьми.
6. Ухудшение физического здоровья.
7. Потеря понимания себя.
8. Постоянная усталость.
9. Чужие эмоции влияют сильнее, чем свои собственные.
10. Чувство вины за собственные желания.

Анализ причин нарушения личных границ позволил содержательно определить рекомендации родителям по выстраиванию и сохранению границ.

Как выстроить и сохранить личные границы:

1. Относиться спокойно ко всему, что говорят о вашем ребенке.
2. Спокойно говорить о проблемах ребенка.
3. Сохранять равновесие между проявлением любви к ребенку и поощрением самостоятельности.
4. Сотрудничать со специалистами, составлять краткосрочные и долгосрочные планы.
5. Иметь личные интересы, не связанные с ребенком.
6. Уметь что-либо запрещать ребенку, при необходимости наказывать его не испытывая чувство вины.
7. Не проявлять к ребенку гиперопеку, чрезмерную не нужную строгость.
8. Иметь право молчать, без чувства вины и оправдания.
9. Исключать общение, которое приносит дискомфорт.
10. Понимать, что не бывает мелочей в отношениях со своим ребенком. Все значимо и все требует осознанного внимания.
11. Уметь отделять себя от ребенка, при условии постоянного ухода за ним.
12. Не допускать и не участвовать в обсуждении детей.
13. Поддерживать свое физическое и психическое здоровье.
14. Не позволять трогать, вашего ребенка, если ему это не нравиться, «заигрывать», «сюсюкать» с ребенком.
15. Идти в любой страх и проживать эту эмоцию. Страх осуждения, «косые» взгляды, расспросы о ребенке.
16. Идти в полное принятие своего особенного ребенка.

Выводы. Постоянное нарушение личных границ приводит к тому, что родители «не чувствуют» как начинают «ходить» по их границам, пытаются говорить, что сделать, как вылечить ребенка, кто и почему виноват в появление особого ребенка в семье. Люди заступили за личные границы, а у родителей не включился механизм отстаивания своих границ, ради спокойствия и благополучия семьи.

Личные границы определяют, где закачивается собственное «Я» и начинаются границы другого человека. Они помогают установить собственные правила, которые сохраняют жизнь семьи особенного ребенка на комфортном уровне. У родителей появляется внутренняя опора, она помогает спокойно говорить «да» и «нет», всегда выбирая свое. Жить без страха и вины.

Литература:

1. Варга, А.Я. Системная семейная психотерапия. Краткий лекционный курс / А.Я. Варга. – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 144 с.

2. Зубова, Е.В. Особенности психологического состояния родителей, воспитывающих дошкольников с нарушениями ОВЗ / Е.В. Зубова // Клиническая и специальная психология. – 2012. – Т. 1. – № 3.

3. Крюкова, Т.Л. Психология семьи: жизненные трудности и совладание с ними / Т.Л. Крюкова, М.В. Сапоровская, Е.В. Куфтяк. – Санкт-Петербург: Речь, 2005. – 86 с.

4. Мамайчук, И.И. Психологическая помощь детям с проблемами в развитии / И.И. Мамайчук. – Санкт-Петербург: Речь, 2001. – 220 с.

5. Организация психологической помощи родителям детей с ограниченными возможностями здоровья: методические рекомендации / авт.-сост. Т.В. Зеленкова, Е.В. Селезнева. – Орехово-Зуево: Редакционно-издательский отдел ГГТУ, 2020. – 58 с.

6. Полоухина, Е.А. Особенности семейного микроклимата в семьях с детьми-инвалидами / Е.А. Полоухина // Вестник Санкт-Петербургского университета. Серия 12: Психология. Социология. Педагогика. – 2008. – № 3. – Ч. 1. – С. 141-148

7. Потапова, В.А. Я буду рядом: теория привязанности для любящих родителей / В.А. Потапова. – Москва: Манн, Иванов и Фербер, 2024. – 141 с.

8. Ткачёва, В.В. Семья ребенка с ограниченными возможностями здоровья: диагностика и консультирование / В.В. Ткачёва. – Москва: Национальный книжный центр, 2014. – 160 с.

УДК 37.015.3
кандидат философских наук, доцент Царева Елена Викторовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск);
магистрант Комова Татьяна Алексеевна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Мордовский государственный педагогический университет имени М.Е. Евсевьева» (г. Саранск)

РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ

Аннотация. В статье рассматриваются вопросы развития психологической готовности студентов-первокурсников к обучению в педагогическом вузе. Кратко сформулирована проблема психологической готовности к обучению. Выделены ее структурные компоненты. Проанализированы особенности развития психологической готовности студентов-первокурсников педагогического вуза. Авторами продемонстрированы результаты эмпирического исследования психологической готовности первокурсников к обучению. Выявлено, что для значительной части респондентов характерно недостаточное развитие психологической готовности к обучению. Это может стать препятствием для успешной адаптации и становления будущего профессионала. На основе эмпирического исследования разработана программа «Успешное студенчество», направленная на развитие ключевых компонентов психологической готовности. Приведены примеры упражнений программы, их ценность и уникальность. Результаты исследования подтверждают эффективность предложенных методов для улучшения адаптации и мотивации студентов.
Ключевые слова: психологическая готовность, первокурсники, педагогический вуз, программа развития, мотивация, адаптация.
Annotation. This article examines the development of first-year students' psychological readiness for study at a pedagogical university. The problem of psychological readiness for study is briefly formulated, highlighting its structural components. The development of psychological readiness in first-year students at a pedagogical university is analyzed. The authors present the results of an empirical study of first-year students' psychological readiness for study. It is found that a significant proportion of respondents exhibit insufficient psychological readiness for study. This can hinder successful adaptation and the development of future professionals. Based on this empirical study, the «Successful Studentship» program has been developed, aimed at developing key components of psychological readiness. Examples of the program's exercises, their value and uniqueness are provided. The study results confirm the effectiveness of the proposed methods for improving student adaptation and motivation.
Key words: psychological readiness, first-year students, pedagogical university, development program, motivation, adaptation.

Введение. Одним из наиболее важных вопросов современного образования в высшей школе является проблема психологической готовности студентов-первокурсников к обучению в педагогическом вузе. Данная тема активно обсуждается в научной и образовательной среде, поскольку успешная адаптация и профессиональное становление будущего педагога закладываются именно на начальном этапе обучения. В настоящее время система образования остро нуждается в специалистах, способных не только к усвоению знаний, но и к личностному преобразованию, развитию ключевых профессиональных компетенций. Проблема формирования психологической готовности будущих педагогов является крайне важной, поскольку именно им предстоит воспитывать и обучать новые поколения, транслируя ценности своей страны и знания.

Изложение основного материала статьи. Профессиональное обучение – один из самых серьезных этапов в жизни человека. Вступая в этот психологически сложный этап жизни, юный студент должен быть психологически готовым к обучению. Следовательно, психологическую готовность можно назвать одной из предпосылок успешного обучения в вузе, ее формирование зависит от того; как выработается отношение к учебе, как к нему буду относиться педагоги; одногруппники и как они будут оценивать студента.

Согласно Е.Н. Вадуриной, готовность молодых людей к обучению в высшей школе приобретает особое значение. Ее реальный уровень обуславливает эффективность обучения и в целом развитие личности человека.

Проблема готовности первокурсников к обучению в вузе значима в связи с постоянными изменениями направленности системы образования, в соответствии с принятыми образовательными стандартами [2].

П.В. Нижегородцева полагает, что психологическая готовность выражается в определенном спектре развития качеств, обеспечивающих мотивацию, направленность, регуляцию, реализацию и развитие образовательной деятельности и влияют на основные типы деятельности, являющиеся основой системы образования. Говоря о психологической готовности к обучению, автор отмечает неразрывную ее связь с деятельностью и содержанием образования [7].

Л.И. Божович называет необходимый уровень психического развития молодых людей основой психологической готовности к профессиональному обучению. Он определяет качество освоения учебного материала в академической среде [1].

В.П. Зинченко определяет психологическую готовность к обучению как систему развитых качеств личности, относящихся к психическому развитию [3].

Достаточный уровень развитости этих качеств побуждает, контролирует, а также реализует выполнение учебных задач. Сформированные качества представляют собой единство, целостное образование.

Психологическая готовность к обучению в вузе, по словам С.Н. Кусакиной, включает в себя следующие компоненты: мотивационный (отношение к образовательной деятельности как социально значимой причине и стремление к приобретению знаний); эмоционально-волевой (способность осознанно действовать и контролировать свои действия); интеллектуальный (высокий уровень развития познавательных процессов; коммуникативный (характер общения с людьми в разных социальных ролях, сформированность коммуникативных умений и навыков); речевой (профессиональная речь, владение специфическими терминами) [5].

Таким образом, готовность к обучению в вузе представляет собой комплексное психологическое образование, включающее как личностные, так и деятельностные компоненты.

Особенности развития психологической готовности к обучению у первокурсников педагогического вуза определяются рядом специфических факторов.

Во-первых, это особенности возрастного развития. Большинство студентов первого курса находятся в периоде ранней юности, для которого характерно активное становление профессионального и личностного самоопределения.

Во-вторых, специфика педагогического образования предполагает раннее включение в профессиональную деятельность через педагогическую практику, что создает дополнительные требования к уровню сформированности

психологической готовности.

В-третьих, будущие педагоги должны не только овладеть специфическими профессиональными знаниями, но и сформировать определенные личностные качества, необходимые для успешной деятельности педагога (эмпатия, стрессоустойчивость, коммуникативная компетентность и др.).

Отдельно стоит отметить важность учета индивидуальных особенностей студентов. А.Н. Леонтьев отмечает, что эффективность образовательного процесса напрямую зависит от того, насколько он учитывает индивидуальные характеристики обучающихся [6]. Это особенно важно в контексте педагогического образования, где будущим педагогам предстоит работать с разнообразным контингентом учащихся.

Нами проведено эмпирическое исследование психологической готовности студентов-первокурсников к вузовскому обучению. Базой констатирующего эксперимента выступил МГПУ им. М. Е. Евсевьева. В исследовании приняли участие 63 студента-первокурсника, обучающихся по направлению подготовки педагогическое образование.

Диагностический инструментарий: методика «Изучение мотивации обучения в вузе» (Т.И. Ильина); «Опросник рефлексивности» (А.В. Карпов); «Экспресс-диагностика уровня адаптации первокурсника» (О.Л. Гончарова).

Анализ результатов по методике Т.И. Ильиной, выявил структуру учебной мотивации среди первокурсников. Полученные данные позволяют констатировать неоднородность мотивационной сферы испытуемых.

Наиболее выраженной в выборке оказалась мотивация, направленная на приобретение знаний. Данную ориентацию демонстрируют 26 респондентов (41,3%). Для этой группы студентов характерна высокая учебная активность, проявляющаяся в систематическом посещении занятий и выраженном интересе к освоению нового содержания. Второй по распространенности мотив связан с овладением профессией, его выделили 16 человек (25,4%). Эти испытуемые акцентируют важность не столько знаний самих по себе, сколько целостного профессионального становления. Значительная часть выборки – 21 студент (33,3%) наиболее ориентированы на получение диплома о высшем образовании. Подобная внешняя мотивация может свидетельствовать о формальном отношении к образовательному процессу.

Важно подчеркнуть, что у большинства респондентов в той или иной степени присутствуют все типы мотивов, однако количественный анализ позволяет выявить доминирующую направленность.

Анализ результатов диагностики по методике О.Л. Гончаровой показал дифференциацию уровня адаптированности среди студентов-первокурсников. Полученные данные распределились следующим образом.

Высокий уровень адаптации к образовательной среде вуза зафиксирован у 21 человека, что составляет 33,3% от общей выборки. Наиболее многочисленной оказалась группа со средним уровнем адаптации – 30 респондентов (47,6%). Процесс вхождения в новую образовательную среду у этих студентов проходит менее интенсивно, им требуется более длительный временной период для привыкания к распорядку, требованиям и установлению устойчивых коммуникативных связей. Низкие показатели адаптации выявлены у 12 испытуемых (19,1%). Эта группа сталкивается со значительными сложностями в процессе интеграции в университетскую среду [4].

Высокий уровень рефлексии продемонстрировали 16 человек (25,4%). Для этих студентов характерна выраженная тенденция к детальному мысленному моделированию будущей деятельности. Наиболее многочисленной оказалась группа со средним уровнем развития рефлексии будущей деятельности – 34 респондента (54%). Учащиеся этой категории проявляют способность к планированию, однако она носит эпизодический или недостаточно систематический характер. Низкий уровень зафиксирован у 13 испытуемых (20,6%). Данная группа демонстрирует слабую выраженность рефлексии, направленной на будущее.

Обобщенный анализ полученных данных показал недостаточный уровень развития психологической готовности первокурсников к обучению в вузе и дал основания для разработки программы «Успешное студенчество».

Цель программы заключается в развитии психологической готовности студентов к обучению в педагогическом вузе.

Программа «Успешное студенчество» базируется на следующих теоретических подходах:

– деятельностный подход (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев): акцент на активном участии студентов в процессе обучения через практическую деятельность;

– личностно-ориентированный подход (А.В. Петровский, А.С. Макаренко, В.А. Сухомлинский): учет индивидуальных особенностей и потребностей студентов;

– теории мотивации (А. Маслоу, Д. Макклелланд): развитие внутренней и внешней мотивации к обучению;

– теории стресса и его преодоления (Г. Селье): формирование стрессоустойчивости и навыков саморегуляции.

Программа «Успешное студенчество» включает три модуля, направленных на развитие ключевых компонентов психологической готовности.

1. Мотивационный модуль: формирование осознанной мотивации к обучению, целеполагание, планирование.

2. Личностный модуль: развитие самопознания, самооценки, эмоциональной зрелости и уверенности в себе.

3. Социальный модуль: совершенствование коммуникативных навыков, умения работать в команде, разрешать конфликты.

Каждый модуль сочетает теоретические занятия (лекции, дискуссии) и практические упражнения (тренинги, ролевые игры, кейсы). Программа рассчитана на 12 занятий продолжительностью 1,5-2 академических часа и реализуется в групповом формате.

Результативность реализованной программы, которые отражены в следующих пунктах:

1) повышение уровня психологической адаптации студентов к условиям вуза;

2) улучшение академической успеваемости и мотивации к обучению;

3) развитие коммуникативных навыков и профессиональной идентичности;

4) снижение уровня тревожности и стресса;

5) формирование навыков саморегуляции и самоорганизации.

Представим описание ключевых упражнений программы, их ценность в развитии психологической готовности к обучению и уникальность:

1. Упражнение «Карта моего профессионального пути» (Занятие 5).

Ценность упражнения заключается в том, что оно является мощным инструментом визуализации, который проецирует абстрактные профессиональные цели в конкретную, понятную форму. Это способствует их конкретизации, повышает личную значимость и эмоциональную вовлеченность. Для психолога это одновременно диагностический и коррекционный инструмент, позволяющий выявить ценностные ориентации, скрытые страхи, внутренние ресурсы и «белые пятна» в профессиональном самоопределении студента.

Уникальность подхода заключается в том, что в отличие от стандартных методов целеполагания, данное упражнение использует метафорический и нарративный подход. Студент создает не просто линейный план, а полноценную «карту» с «точками интереса» (ключевые дисциплины и практики), «препятствиями» (ожидаемые трудности: сессия, сложный предмет) и «сокровищами» (желаемые компетенции, диплом, первая работа). Это активирует правое полушарие,

способствует творческому и целостному осмыслению своего пути и снижает психологическое сопротивление при обсуждении потенциальных трудностей.

2. Техника «Колесо баланса» (Занятие 4).

Ценность: техника предоставляет студенту объективную, наглядную и структурированную картину его текущей удовлетворенности различными аспектами учебной жизни. Она трансформирует расплывчатое чувство неудовлетворенности или тревоги в четкие, измеряемые параметры. Психолог получает ясные данные для дальнейшей работы, помогает клиенту осознать дисбаланс (например, высокие нагрузки при низком уровне отдыха) и наметить конкретные, реалистичные шаги по его устранению.

Уникальность подхода состоит в адаптации известной коучинговой методики «Колесо жизни» под специфический академический контекст. Студент оценивает по 10-балльной шкале ключевые сектора своей студенческой жизни: «Посещаемость и активность», «Самостоятельная работа», «Отношения с одногруппниками», «Взаимодействие с преподавателями», «Внутренняя мотивация», «Баланс учебы и отдыха», «Материально-бытовые условия». Такой подход систематизирует диагностику и делает процесс самоанализа более управляемым и продуктивным.

3. Арт-терапевтическое упражнение «Контейнер для стресса» (Занятие 9).

Ценность: упражнение позволяет работать с интенсивными негативными эмоциями и стрессом безопасно и экологично. Многие студенты не осознают или подавляют свои переживания, что приводит к росту внутреннего напряжения. Телесное и символическое воплощение стресса в виде рисунка и последующего «контейнера» облегчает процесс дистанцирования от него, визуализации контроля и управления.

Уникальность подхода: упражнение сочетает в себе методы арт-терапии, телесно-ориентированного подхода и метафорического моделирования. Студент не просто рисует свой стресс (этап вербализации и осознания), а затем создает для него материальный «контейнер» (из бумаги, пластилина, коробки), который можно закрыть, убрать или даже уничтожить. Это действие символизирует способность «закрыть» проблему, контролировать ее присутствие в своей жизни и обращаться к ней только тогда, когда есть ресурсы для решения. Это формирует мощное чувство контроля над собственным эмоциональным состоянием.

Для определения эффективности программы проведена повторная диагностика психологической готовности к обучению у участников программы (63 человека). Были использованы методики констатирующего этапа.

Сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов исследования выявил статистически значимую положительную динамику по всем диагностируемым параметрам в среднем у 48 % студентов (значимость на пятипроцентном ($p \leq 0,05$) уровне (Т-критерий Вилкоксона).

Наиболее значительные изменения произошли в мотивационной и рефлексивной сферах, что свидетельствует о эффективности разработанной и апробированной программы.

Выводы. Таким образом, программа «Успешное студенчество» демонстрирует комплексный подход к развитию психологической готовности первокурсников. Результаты исследования подтверждают, что такие методы, как тренинги, групповые дискуссии и практические упражнения, способствуют улучшению адаптации, мотивации и коммуникативных навыков. Как показало исследование, наиболее эффективными оказались методы, направленные на развитие мотивационной сферы и социальной адаптации студентов.

Дальнейшие исследования могут быть направлены на оценку долгосрочных эффектов программы.

Литература:

1. Божович, Л.И. О мотивации учения / Л.И. Божович // Вестник практической психологии образования. – 2012. – № 4. – С. 65-67

2. Вадурина, Е.Н. Психологическая готовность к обучению выпускников педагогического вуза / Е.Н. Вадурина // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2011. – № 10. – С. 330-333

3. Зинченко, В.П. Большой психологический словарь / В.П. Зинченко, Б.Г. Мещеряков. – Санкт-Петербург: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2009. – 811 с.

4. Комова, Т.А. Особенности адаптации студентов-первокурсников к вузовскому обучению / Т.А. Комова, Е.В. Царева // Актуальные научные исследования: от теории к практике: сборник материалов международной очно-заочной научно-практической конференции, Москва, 27 января 2025 года. – Москва: Издательство НИЦ «Империя», 2025. – С. 197-200

5. Кусакина, С.Н. Готовность к обучению в вузе как психологический феномен: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.13 / С.Н. Кусакина. – Москва, 2009. – 234 с.

6. Леонтьев, А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – Москва: Смысл, 2005. – 352 с.

7. Нижегородцева, Н.В. Комплексная диагностика готовности студентов к обучению в высшем учебном заведении (КДГс) / Н.В. Нижегородцева, Т.В. Жукова. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2012. – 45 с.

Психология

УДК 159.923

кандидат психологических наук, доцент Цатурян Марина Оганесовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Российская академия народного хозяйства и государственной
службы при Президенте Российской Федерации (Вологодский филиал)» (г. Вологда)

ДИНАМИКА ИНТЕРНАЛЬНОСТИ КАК КОМПОНЕНТА АЛЕРТНОСТИ У БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ

Аннотация. В статье детально рассматривается малоизученное понятие алертности профессионала, раскрывается его сущность, а также делается попытка раскрытия его содержательного наполнения в рамках теоретического моделирования и осмысления эмпирического опыта. Проводится теоретический анализ исследуемого образования, а также обозначается место рассматриваемого феномена в общей классификации психических явлений. Подчеркивается мета-природа социально-психологического конструкта алертности, образующая базу для последующего формирования и актуализации ряда других профессионально важных качеств личности. Ставится акцент на необходимости поэтапного изучения каждого операционального признака исследуемого личностного образования, а также подчеркивается важность первостепенного эмпирического исследования интернальности, как важнейшего содержательного компонента алертности государственного и муниципального служащего. Подчеркивается значимость исследования интернальности, как одного из ключевых операциональных признаков алертности будущего государственного и муниципального служащего в динамическом и

сравнительном аспектах. Ставится цель фиксации и отслеживания сензитивных этапов для последующего социально-психологического усиления изучаемого параметра у будущих профессионалов. На проверку выносится исследовательское предположение, что уровень интернальности будущих государственных и муниципальных служащих по мере профессиональной подготовки будет существенно повышаться, ввиду обусловленности спецификой содержательного наполнения образовательной программы. Для достижения поставленных целей и задач разрабатывается дизайн сравнительного эмпирического исследования, осуществляется подбор валидного диагностического инструментария, а также формируется выборочная совокупность из числа студентов – будущих государственных и муниципальных служащих. Для получения научных данных, адекватных поставленным целям и задачам, подбирается контрольная группа студентов иных направлений подготовки, сопоставимая экспериментальной группе по всем другим основным социально-демографическим характеристикам. Реализация разработанного эмпирического исследования по экспериментальному плану сравнительного исследования позволяет получить доказательные статистические результаты, на основе анализа которых формулируется исследовательский вывод, а также ставятся теоретико-эмпирические задачи дальнейшего научно-исследовательского поиска.

Ключевые слова: алертность, интернальность, государственная и муниципальная служба, личностные конструкты, профессионал, профессионально-важные качества.

Annotation. The article examines in detail the little-studied concept of professional alertness, revealing its essence and attempting to uncover its substantive content through theoretical modeling and understanding of empirical experience. A theoretical analysis of the structure under study is conducted, and the place of this phenomenon in the general classification of mental phenomena is outlined. The meta-nature of the socio-psychological construct of alertness is emphasized, forming the basis for the subsequent formation and actualization of a number of other professionally important personal qualities. Emphasis is placed on the need for a step-by-step study of each operational feature of the studied personality structure, and the importance of a primary empirical study of internality as the most important substantive component of civil servant alertness is emphasized. The significance of studying internality as one of the key operational features of future civil servant alertness is emphasized in dynamic and comparative aspects. The goal is to record and track sensitive stages for the subsequent socio-psychological strengthening of the studied parameter in future professionals. The research hypothesis is being tested: the level of internality of future civil servants will significantly increase as they progress in their professional training, due to the specific content of the educational program. To achieve the stated goals and objectives, a comparative empirical study design is being developed, valid diagnostic tools are being selected, and a sample of students-future civil servants-is being formed. To obtain scientific data adequate to the stated goals and objectives, a control group of students from other fields of study is being selected, comparable to the experimental group in all other key socio-demographic characteristics. Implementation of the developed empirical study according to the experimental design of a comparative study allows for the obtaining of conclusive statistical results, based on the analysis of which a research conclusion is formulated, and theoretical and empirical tasks for further scientific research are being set.

Key words: alertness, internality, civil and municipal service, personal constructs, professional, professionally important qualities.

Введение. В современном профессиональном сообществе в условиях существенно возрастающей волатильности и неопределенности предъявляются особые требования к личностным детерминантам специалистов, обеспечивающих стабильность и устойчивость социальной среды субъектного взаимодействия. Особенно остро данный вопрос встает в профессиональной сфере государственной и муниципальной службы, где в рамках усиления и актуализации клиентоцентричного подхода акцентными понятиями профессионала становятся «алерты по рискам», а также само производное профессионально-личностное свойство алертности. В современных социально-политических контекстах профессиональная деятельность в органах исполнительной власти накладывает на профессионала ряд зачастую совершенно разных, диверсифицированных, но воедино связанных между собой профессиональных требований – готовность работать в ненормированном временном режиме, в процессе реализации профессиональных задач полностью ориентироваться как на внутренних, так и на внешних клиентов. Очевидно, что необходимость перестраиваться под новую парадигму государственного и муниципального управления требует от профессионала не только профессиональной, но и личностной перестройки в том числе, актуализации и развития тех личностных свойств, которые отвечали бы вызовам современного времени. В данном аспекте личностное свойство алертности, как индивидуальная особенность, связанная с абсолютной готовностью к действию на фоне внутреннего спокойствия, может стать тем психологическим инструментом, который поможет профессионалу не только сохранить свой социально-психологический ресурс, но и усилить собственную профессиональную эффективность.

На основе обобщения ранее представленных работ и осмысления актуальных научно-практических контекстов в первом теоретико-эмпирическом приближении мы определяем алертность как комплексное психическое мета-свойство индивида, связанное со своевременной готовностью в контекстах времени и средств адекватно реагировать на внезапно возникающие обстоятельства трудовой сферы [3].

Логичным продолжением наших научных изысканий является переход от теоретико-эмпирического определения алертности к операционализации исследуемого образования и выделение конкретных внешне наблюдаемых признаков, отличающих алертного профессионала в трудовой деятельности.

В представленной работе ставится цель изучить на эмпирическом уровне ключевые операциональные содержательные элементы алертности, в частности ставится акцент на определении динамических аспектов интернальности, как структурного компонента алертности будущих государственных и муниципальных служащих.

Одним из основных научных подходов, определяющих методологию нашего исследования, является системно-деятельностный подход, в качестве ключевого положения которого выступает понимание специфики профессиональной деятельности как структурирующего инструмента системы того или иного рассматриваемого профессионального образования. В данном контексте целесообразно рассматривать операциональное изучение не алертности вообще, как профессионального свойства, а конкретизировать на теоретико-эмпирическом уровне алертность именно государственного и муниципального служащего, содержательная специфика профессиональной деятельности которого будет в существенной мере запускать, конкретизировать и корректировать исследуемый феномен алертности. Также следуя логике основных положений системно-деятельностного подхода, можно предположить, что по мере большего освоения профессии локус контроля в проявлении полюса интернальности, как одного из социально-психологических проявлений алертности, будет расти по мере вхождения будущих государственных и муниципальных служащих в диверсифицированный профессиональный круг [1].

Таким образом, опираясь на вышеизложенные методологические и методические положения нами выдвинута гипотеза о том, что уровень субъективного контроля в полюсе интернальности, как содержательного элемента алертности будущих государственных и муниципальных служащих, будет существенно возрастать при переходе от начальной ступени освоения

профессии в рамках высшего профессионального образования к завершающей.

Изложение основного материала статьи. Несмотря на очевидную необходимость дальнейшего теоретического и эмпирического углубления, расширения и детализации рассматриваемого образования и выход на операциональный уровень его понимания, на начальном научно-практическом этапе мы можем выделить следующие ключевые аспекты исследуемого феномена.

Во-первых, несмотря на то, что алертность понимается как комплексный психологический конструкт, или даже как некая модель эффективного личностного функционирования, в общей классификации психических явлений алертность может рассматриваться именно как свойство индивида, ввиду предполагаемой устойчивости и потенциальной способности отличать одного индивида от другого по параметрам наличия исследуемой психологической особенности, а также мере ее выраженности и проявленности в реальном практическом контексте. Также подчеркивается мета-природа свойства алертности, позволяющая увидеть в рассматриваемом конструкте именно базу, основу, с одной стороны высоко коррелирующую с другими продуктивными личностными образованиями, а с другой – формирующую основу для актуализации частных психологических особенностей успешного профессионала.

Во-вторых, во временном аспекте проявления алертности подчеркивается оперативная способность личности моментально переходить из состояния спокойствия к абсолютной готовности действовать, а также после завершения поставленных задач вновь возвращаться в состояние стабилизации и расслабленного восстановления психологического ресурса. Данный практический аспект проявления алертности представляется весьма важным в профессиональных контекстах государственной и муниципальной службы, ввиду наличия ненормированных временных режимов работы и необходимости проявлять готовность реагировать на «алерты по рискам» государственной и муниципальной службы в любой момент времени. Таким образом, внешняя экспертная оценка проявления данных поведенческих особенностей со стороны сотрудников с последующим сопоставлением степени эффективности решенных профессиональных задач может стать одним из инструментов внешней валидизации исследуемого личностно-профессионального образования в будущих исследованиях.

В-третьих, на основе теоретического анализа научно-практических работ нами делается попытка выделить эмпирические и операциональные признаки комплексного личностного конструкта алертности, среди которых на первый план выходит высокая концентрация внимания, как умение сосредоточиться на главном и не отвлекаться от второстепенного, также высокий объем внимания, способность к его эффективному распределению между различными задачами. Алертного профессионала отличает гибкое мышление, сбалансированность проявления академического и практического интеллекта, низкий уровень личностной и ситуативной тревожности, высокая скорость реакции, когнитивная сложность, адекватная высокая самооценка и уверенность в себе, тип реагирования в расщеплении полюса «точный импульсивный» по М.А. Холодной [2].

Очевидно, что для установления меры внутренней эмпирической согласованности обозначенного для изучения конструкта важным является определение степени корреляции всех выше перечисленных психологических образований, а также выход на уровень факторизации обозначенных феноменов. Статистическое выявления факторов различного порядка в общем эмпирическом изучении алертности позволило бы перейти к описанию определенной структуры алертности, а также уточнить ее психологические функции на уровне конкретных психических явлений в их взаимосвязи.

В качестве обязательного содержательного проявления алертности государственного и муниципального служащего наряду с выше обозначенными психологическими проявлениями необходимо также выделить интернальный полюс локуса контроля, отражающий высокий уровень личностного контроля над личными и профессиональными значимыми ситуациями. Безусловно, для муниципального и государственного служащего чрезвычайно важным в общей когнитивной системе профессионала является полное осознание личной ответственности за результат большинства важных событий в трудовой сфере, а также субъектная позиция в управлении ими. Как показывают результаты многочисленных исследований, профессионалы-интерналы отличаются большим спокойствием, доброжелательностью по отношению к другим субъектам профессиональной деятельности, их отличительной особенностью является более позитивное отношение к миру и большая степень субъективного осмысления личных и профессиональных целей. Ввиду усиления клиентоцентричного подхода в органах публичной власти в целом, обозначенные психологические проявления приобретают все большую значимость в достижении показателей эффективности субъектов профессиональной деятельности.

Теоретическое моделирование рассматриваемого понятия алертности государственного и муниципального служащего позволило нам гипотетически предположить, что в современных социально-политических контекстах именно интернальность профессионала будет во многом определять его успешность в решении поставленных профессиональной деятельностью задач и актуализировать многие другие образования, связанные с проявлением алертности.

Таким образом, в данной работе нашей задачей является подойти к изучению на эмпирическом уровне ключевых операциональных структурных элементов алертности, которые могли бы в определённой мере валидизировать данное свойство на уровне практических измерений. В частности, в представленной статье нами ставится цель изучить динамические аспекты локус контроля, как структурного компонента алертности будущих государственных и муниципальных служащих.

Проявление интернального локуса контроля в общей социально-психологической композиции алертной личности заключается, на наш взгляд, в адекватно быстром, оперативно откликающемся на поставленную цель изначально именно внутреннем реагировании на происходящие события – ориентации на понимание большинства важных в их жизни событий как результата собственных действий, и соответственно, ориентация на субъектное, ответственное управление ими.

Очевидно, что содержательное наполнение системы высшего профессионального образования откликается на практический запрос расширения, углубления и интеграции обучающимися профессиональных компетенций в ходе освоения образовательных задач, ввиду чего чрезвычайно значимым с научных позиций представляется оценка динамики исследуемых свойств внутри осваиваемой профессии на уровне профессиональной вузовской подготовки.

Для проверки выдвинутого научно-практического предположения и достижения поставленных целей и задач нами было организовано специальное эмпирическое исследование на базе ФГБОУ ВО Российская Академия народного хозяйства и государственной службы при Президенте Российской Федерации (Вологодский филиал) в сентябре-октябре 2025 года. В исследовании приняли участие обучающиеся по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» очного отделения с 1-го по 4-й курс, количество выборочной совокупности исследования составили 80 человек. В качестве контрольной группы нашего исследования выступили студенты с 1-го по 4-й курс технических направлений подготовки ФГБОУ ВО «Вологодский государственный университет» также в количестве 80 человек. В качестве диагностического инструментария исследования был использован опросник «Уровень субъективного контроля» Е.Ф. Бажина, Е.А. Голынкина, Л.М. Эткинда, сформированного на базе концепции локус-контроля Дж. Роттера. Обработка полученных эмпирических данных на статистическом уровне осуществлялась посредством критерия Н Крускала-Уоллеса, предназначенного для оценки различий одновременно между несколькими выборками по уровню какого-либо признака,

критерий позволяет установить, что уровень признака изменяется при переходе от группы к группе.

Реализация на сформированной выборке диагностических процедур с последующей статистической обработкой полученных эмпирических данных позволила нам сформулировать достоверный вывод, что при переходе от группы обучающихся государственной и муниципальной службы первого курса к четвертому курсу обнаруживаются значимые различия в уровне общей интернальности ($p \leq 0,05$). При этом анализ средних первичных статистик позволяет установить планомерность данного перехода от первой ступени вузовского обучения к завершающей. Так, средний показатель общей интернальности обучающихся первого куса по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» составляет 10,34 балла, у второго курса – 19 баллов, и у студентов третьего и четвертого курсов – 73 и 82,2 балла соответственно. В контрольной группе исследуемые различия в уровне общей интернальности оказались статистически незначимы, при этом сам уровень исследуемого образования оказался существенно ниже, нежели в экспериментальной группе ($p \leq 0,01$).

Анализ полученных данных на математико-статистическом уровне позволяет нам сделать вывод о подтверждении нашего научно-практического предположения. Также можно сформулировать вывод, что выбор профиля и, соответственно, будущей профессии государственного и муниципального служащего, вероятно, уже частично сопряжен со сравнительно большим проявлением интернальности личности, однако очевидно, что данное эмпирическое положение нуждается в дополнительной проверке с привлечением обучающихся различных направлений подготовки и профилей.

Выводы. Опираясь на статистические данные можно констатировать, что при переходе от начальной ступени освоения профессии в рамках высшего профессионального образования к завершающей интернальность, как содержательный компонент алертности будущих государственных и муниципальных служащих, существенно возрастает. На наш взгляд, данная динамика может быть существенным образом обусловлена спецификой образовательной программы по направлению подготовки 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление», а также особенностями воспитательной деятельности, в которую включаются студенты в процессе обучения.

Так, регулярное участие в различных мероприятиях, предполагающих активное, «живое», взаимодействие с экспертами региональных органов исполнительной власти, оперативный разбор реальных практических кейсов из жизни города и области, включение в разнообразие добровольческих, волонтерских проектов – все данные процессы в своем многообразии позволяют будущим государственным и муниципальным служащим увидеть внутренние детерминанты своей активности, как носителей будущей профессии. В поэтапном формировании интернальной позиции будущего профессионала также немаловажную роль, на наш взгляд, играет включение на постоянной основе студентов в деятельность студенческого самоуправления, в рамках которой у молодых людей появляется возможность сделать собственный выбор в разнообразии активностей, отвечающих индивидуальным представлениям об образе идеального государственного и муниципального служащего.

На основе формирования конструктивных причинно-следственных связей между приобретаемыми профессиональными компетенциями и субъектным результатом их практической реализации, у студентов расширяется горизонт возможностей, актуализируется понимание абсолютной внутренней ответственности за собственный индивидуальный выбор, развивается ощущение важности и значимости влияния выбираемого и реализуемого решения в настоящий момент на жизнь города, области и общества в целом в будущем.

По мере освоения образовательной программы 38.03.04 «Государственное и муниципальное управление» у студентов посредством интериоризации продуктивных и конструктивных парциально-параметрических характеристик будущего профессионала в большей степени формируется представление о возможности самому управлять профессиональными инициативами, и, таким образом, чувствовать свою собственную ответственность за данную профессиональную активность. Выявленный на статистическом уровне рост ставит акцент на возможности и безусловной необходимости формировать данные профессионально-важные качества уже с самых ранних этапов освоения профессии.

Логичным продолжением нашего исследования может стать изучение в динамике, а также в сравнительном аспекте других параметров, которые также отражают алертное состояние профессионала – гибкость мышления, когнитивную сложность, тип реагирования, свойства внимания, особенности мышления и интеллекта, эмоциональную стабильность, а также ряд других психологических параметров, конкретизация которых ставится дополнительной задачей.

В качестве ключевой практической задачи можно выделить необходимость раннего формирования основных содержательных элементов алертности у будущих государственных и муниципальных служащих уже на ранних этапах с целью усиления их парциально-параметрического профессионального профиля в будущем.

Литература:

1. Суворова, Г.А. Теория системогенеза деятельности В.Д. Шадрикова и дальнейшее развитие деятельностного подхода в психологии / Г.А. Суворова // Системогенез учебной и профессиональной деятельности: сборник научных трудов IV Всероссийской научно-практической конференции, посвящённой 70-летию В.Д. Шадрикова, Ярославль, 24-25 ноября 2009 года. – Ярославль: Ярославский государственный педагогический университет им. К.Д. Ушинского, 2009. – С. 40-46

2. Холодная, М.А. Об эффекте расщепления полюсов когнитивных стилей: двадцать лет спустя / М.А. Холодная // Вестник Санкт-Петербургского университета. Психология. – 2025. – Т. 15. – № 1. – С. 35-50

3. Цатурян, М.О. Алертность как эффективный психологический инструмент личности в современном обществе / М.О. Цатурян // Universum: Психология и образование. – 2020. – № 4(70). – С. 20-22

УДК 159.96
доцент кафедры психологии Цечоева Рукет Хаматхановна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Ингушский государственный университет» (г. Магас);
кандидат психологических наук, доцент Точиева Марем Магомедовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Ингушский государственный университет» (г. Магас)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОТРАВМИРУЮЩЕГО ВЛИЯНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЗАВИСИМОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА)

Аннотация. В современных стрессогенных условиях необходимо уделить внимание формированию самодостаточной, стрессоустойчивой, самостоятельной личности, способной брать ответственность на себя, принимать адекватные решения. В связи с этим обсуждается проблема своевременной сепарации ребенка от родителей. Исследования последних десятилетий показали, что основные психологические травмы человек испытывает в детском возрасте, в период беззащитности в силу возрастных особенностей. В связи с этим актуальной становится проблема, поставленная в нашем исследовании: каким образом деструктивные детско-родительские отношения оказывают воздействие на формирование созависимой личности. На материале исследования студентов университета нами выявлены психотравмирующие факторы семейного воспитания, детерминирующие созависимость в студенческом возрасте. Развитие личностного потенциала поможет успешно решить собственные проблемы будущего психолога, является эффективным «инструментом» при оказании психологической помощи субъектам образования. Оказывать психологическую помощь могут только зрелые, профессионально подготовленные специалисты. Социальный запрос в сфере образования выдвигает требования к компетентности, креативности специалистов, которые способны уверенно решить самые сложные профессиональные задачи. Такой подход направил наш исследовательский интерес как на изучение общетеоретической основы, закономерностей, факторов, условий, механизмов развития личностного потенциала будущего психолога, так и на исследование механизмов развития личностного потенциала в образовательном процессе вуза на этапе профессиональной подготовки. В статье представлены результаты собственного эмпирического исследования психотравмирующего влияния детско-родительских отношений на формирование созависимости в юношеском возрасте (на примере студентов вуза).

Ключевые слова: психотравмирующее влияние, детско-родительские отношения, формирование созависимости, созависимая личность, стиль воспитания.

Annotation. In today's stressful environment, it is crucial to focus on developing a self-sufficient, resilient, and independent individual who can take responsibility and make informed decisions. This raises the issue of timely separation from parents. Recent studies have shown that most psychological trauma occurs during childhood, a vulnerable period due to age-related factors. Consequently, our research aims to explore how destructive parent-child relationships contribute to the development of a co-dependent personality. Based on the study of university students, we identified the traumatic factors of family upbringing that determine codependency at the student age. The development of personal potential will help the future psychologist to successfully solve their own problems, and it is an effective «tool» for providing psychological assistance to educational institutions. Only mature and professionally trained specialists can provide psychological assistance. The social demand in the field of education places requirements on the competence and creativity of specialists who are capable of confidently solving the most complex professional tasks. This approach directed our research interest both to the study of the general theoretical basis, patterns, factors, conditions, mechanisms of development of the personal potential of a future psychologist, and to the study of the mechanisms of development of personal potential in the educational process of a university at the stage of professional training. The article presents the results of its own empirical study of the traumatic influence of child-parent relations on the formation of codependency in adolescence (on the example of university students.

Key words: traumatic impact, child-parent relationships, formation of codependency, codependent personality, parenting style.

Введение. На протяжении детского возраста основой развития личностных установок и моделей взаимодействия в семье являются детско-родительские отношения. Паттерны поведения родителей во взаимоотношениях с ребенком, уровень их вовлеченности в его мир, отзывчивость, степень эмоциональной привязанности являются своеобразным индикатором построения взаимоотношений ребенка. Психотравмирующими являются детско-родительские отношения, способствующие формированию созависимых паттернов поведения, о чем пойдет речь в нашей работе. С каждым годом растет число людей, имеющих патологическую созависимость, интернет пестрит волнующими данными о признаниях людей в разном возрасте о горьком осознании созависимости от другого человека. Попробуем разобраться в сути этого патологического явления.

Изложение основного материала статьи. В работе Е.В. Емельяновой раскрыты особенности поведения созависимых личностей, стремящихся удовлетворить свою потребность за счет другого человека: с комплексом самоуничижения удовлетворяется стремление растворяться в другом человеке; с комплексом мученичества попытки быть для другого путеводной звездой, жертвующей собой, своими интересами, целями ради другого; с садистскими наклонностями – стремление обрести власть над другим, восполнить свою внутреннюю пустоту; с комплексом нарциссизма, используя другого, получить доказательство своей идеальности [1]. В анализе автора прослеживается психоаналитический подход, отмечена недостаточность «Я», его несостоятельность при доминировании «Супер-Я», перегруженного родительскими запретами и оценками. Такая модель поведения является следствием дисфункциональных детско-родительских отношений.

В.Д. Москаленко объясняет созависимость как психическое состояние родственников больных зависимостью, делая акцент на патологической, аффективно окрашенной зависимости от другого человека, в результате которой центрированность на его жизни способствует нарушению адаптации [4]. В результате созависимости человек не осознает, что это другая личность, воспринимая ее проблемы как свои, забыв о собственных потребностях, теряя «самость», искажая реальность.

Ребенок, выросший в созависимых с родителями отношениях, практически никогда не способен принять решение и взять на себя ответственность. В такой модели у него часто сформировано чувство вины, так как ребенок патологически уверен, что обязан соответствовать критериям ожиданиям своих родителей. И он не имеет право позволить себе допустить ошибку.

В ряде исследований раскрыто, что жертвами созависимых отношений являются лица во взрослом и зрелом возрасте, находящиеся в детстве в травматических дисфункциональных отношениях с родителями. Ребенок приходит в этот мир без опыта отношений, черпает роли и модели поведения в первых социальных контактах с родителями. Становясь

созависимым, ребенок впадает в состояние, при котором с ранних лет теряет собственную автономность, идентичность. На протяжении онтогенеза активно формируются самоидентичность, социальные навыки коммуникации, что катастрофически разрушает созависимость [3].

Другой феномен детско-родительских отношений – созависимость родителей с детьми, которую часто склонны сравнивать с высокой степенью проявления любви к ребенку. С этим нельзя согласиться, так как такая крайняя степень «любви» является патологическим, больным пристрастием, разрушающим психическое здоровье ребенка. Созависимый родитель не способен воспринимать своего ребёнка как самостоятельного человека, имеющего право на собственное мнение, свою систему ценностей, право допускать ошибки.

Личность, достигшая юношеского возраста, не способная самостоятельно принимать решения в простейших жизненных ситуациях, не может быть адекватной, речь идет о нездоровой зависимости, при которой она ждет постоянную поддержку и помощь со стороны окружающих. Психологической зависимостью является особая форма межличностных отношений, основанная на чрезмерном стремлении к эмоциональной близости, потребности в поддержке, защите, поиске значимых лиц, сниженной способности к самостоятельному поведению.

Нами рассматривается созависимость в студенческом возрасте на этапе профессионального обучения, когда при психотравмирующем влиянии детско-родительских отношений сделан нежелательный выбор профессии, что впоследствии патологически определяет эмоциональное благополучие и обесценивание своего обучения в вузе. Базой исследования является Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Ингушский государственный университет».

Нами проведен опрос студентов трех курсов: первого, второго и выпускного на выявление созависимости с родителями. Были использованы методики: шкала созависимости Уайнхолд, шкала созависимости Спанн-Фишер, Тест на созависимость по Поттер-Эфрону, Тест на созависимость для детей алкоголиков, CAST, Драматический треугольник Карпмана. Обследовано более 80 студентов в возрасте 17-22 лет. Были выявлены студенты, показавшие в результате обследования высокий уровень созависимых отношений с родителями (34%) или с одним из родителей (38%).

Выявленные феномены созависимости в студенческой выборке были обусловлены различными причинами: физическое и эмоциональное насилие (34%), пренебрежение потребностью в безопасности (45%), авторитарный стиль воспитания (38%), отсутствие понимания, эмоционального тепла (28%), чрезмерный контроль и недоверие со стороны родителей (58%). Опрос показал, что во многом сами студенты на сознательном или бессознательном уровне отмечают созависимость как причину, лежащую в основе их невротизации, отсутствии желаний самореализации. Травматичные отношения с родителями отражаются на выбор патологической модели поведения в студенческой группе, отношений с противоположным полом. Юноши и девушки, находящиеся в условиях созависимости с родителями, показали высокий уровень эмоциональной нестабильности (38%), заниженную самооценку (64%), высокую уязвимость в межличностных отношениях со сверстниками (44%), попытки быть удобными в студенческой группе (56%), неумении сказать нет (44%), нарушая личные границы и не понимая, где границы другого человека.

Как показывает опрос студентов, созависимых с родителями, на протяжении всего детского возраста родители четко представляли им идеальный образ, которому ребенок должен следовать. С этим идеалом созависимые родители постоянно их сравнивали. Сами студенты отмечали, что в случае разочарования испытывали вину, переживали из-за резкой критики в свой адрес, а сами взрослые испытывали раздражение, обиду, гнев и целую палитру негативных чувств.

Анализируя подобное поведение созависимых родителей, целью в воспитании которых довести образ своего ребенка до «идеального», мы обратились к «Драматическому треугольнику», предложенному учеником Э. Бёрна, доктором медицины С. Карпманом. Автор в 1968 году в статье «Fairy Tales and Script Drama Analysis» описывает «треугольник судьбы» как сложившуюся модель взаимодействия между людьми [5].

Вершину треугольника возглавила роль спасателя. Созависимый родитель придумывает перечень качеств, требований к ребенку, считая, что он спасатель и стремиться сделать ребенку лучше. В случае, если ребенок соответствует родительским представлениям об идеале, то самооценка самих родителей возрастает, он останется на вершине треугольника, в случае несоответствия, у взрослых проявляется ярость, обида, разочарование в собственной самооуенке. Тогда родитель находится в позиции жертвы, или спускается до роли обидчика. Рассматривая феномен созависимости студентов, мы обратились к характеристикам определенных социальных игр, ролям внутри семьи, описанным в треугольнике С. Карпмана.

Дети, которые воспитываются в семье, основанной на созависимости, впитывают жизненные сценарии и модели поведения заведомо созависимых отношений. У родителей с «опустошенным «Я» создаются семьи с дисфункциональными и симбиотическими системами, где все члены семьи созависимы друг с другом. Поддержание созависимых отношений приводит к тому, что участники симбиотических отношений трагически вовлечены в Драматический треугольник Карпмана. Треугольник включает роли, которыми наделены члены семьи: Спасатель, Преследователь, Жертва. В данном подходе отчетливо прослежена проблема отношений между родителями и ребенком, в которой родители наделены функцией передавать ценности, культурно-закрепленные нормы, правила поведения, общения, формировать разумные потребности и желания.

Исследование, проведенное со студентами, показало следующее распределение ролей: признали роль Персонажа, играющего роль жертвы (victim) 44%; роль Персонажа, принуждающего и преследующего или жертву (persecutor) – 24%; роль Спасателя (rescuer), вмешивающегося как будто желающего помочь слабому – 32%.

Разыгранные со студентами ситуации показали, что эти роли не статичны, меняются в зависимости от ситуаций, которые моделировались в ходе обследования. Появлялись обстоятельства, когда студенты брали на себя роль жертвы или преследователя, менялись роли других участников. Цель, скрытая для каждого игрока, пребывание в ситуации детерминировалась тем, что каждый участник удовлетворял невысказанные бессознательные психологические потребности, не признавая того, что в стратегическом плане эта роль приносит вред.

Возможен вариант попустительского стиля поведения родителей, при которой паттернами становятся пассивные модели и реакции на ребенка. Родители как бы избегают негативных эмоций, не устанавливают границ, пренебрегают родительским контролем. Находясь в таких условиях, ребенок воспринимает себя как отвергаемого взрослыми. Как показал опрос студентов, в юношеском возрасте такие личности не способны понимать личные границы и чувствовать эмоциональные связи, любые ограничения воспринимают агрессивно.

Практически нет ни одного аспекта поведения ребенка, не связанного напрямую от семейных условий и отношений с родителями. У Г.В. Бурменской раскрыты благоприятные условия для благополучного развития ребенка в условиях семьи, главенствующим среди которых является сепарация от родительских отношений [3]. Автором отмечены в родительской позиции характер эмоционального принятия ребенка, мотивы и ценности воспитания, сформированный в сознании родителей образ ребенка, образ себя как родителя, модели ролевого родительского поведения, степень удовлетворенности родительством. Отношения с ребенком строит родитель, а не наоборот. Ребенок также является активным участником

детско-родительских отношений.

Отношение психологической зависимости ребенка от родителей является формой межличностных отношений, при котором проявляется интенсивное стремление к эмоциональному слиянию, страх оказаться без поддержки и защиты со стороны родителей, низкая способность к самостоятельно принимать решения [2]. В обследуемой выборке 58% показали высокие результаты. Результатом такой психологической зависимости признаны неуверенность в себе (46%); ощущение беспомощности (34%); потребность в опеке, опоре (54%); потребность в эмоциональной близости (64%); тревога по поводу возможного отвержения и одиночества (45%).

В студенческом возрасте происходит сепарация юношей и девушек от родителей, обретение психологической независимости. С родителями проявляются качественно новые «на равных» отношения. В случае отсутствия сепарации юношей и девушек с родителями, негативному сценарию по формированию самостоятельности и самодостаточности, формируется психологическая зависимость от родителей, которая проявляется в форме собственно зависимости и негативизма. Собственно зависимость сказывается на несамостоятельности, выраженной потребности в поддержке, страхе разочаровать родителей, потерять их поддержку. Такие студенты проявляют стереотипные паттерны в поведении: стремление быть удобными, избегание конфликтов, страх принимать самостоятельные решения, занимают пассивные позиции в жизненно важных для них ситуациях, опираясь на указания [3].

Негативистическими проявлениями зависимости является стремление вызвать негативное внимание, бунтарство, стремление делать все наоборот, противоположно тому, чего от юноши ожидают. При этом негативистическое поведение как будто способствует удовлетворению внутренней потребности в независимости, но доказывает наличие эмоциональной привязанности, болезненного переживания отсутствия эмоциональной близости, что приводит к конфликтным взаимоотношениям в семье.

Выводы. Исследование влияния созависимости с родителями на личностные особенности и поведенческие паттерны привели нас к выявлению самооценки студентов. Было экспериментально доказано, что в семьях с обоими родителями, имеющими адекватные самооценки, ребёнка считали принятым, наделяли безусловной любовью. У таких студентов (26%) сформировано адекватное отношение к себе, отсутствие критического отношения к людям, понимание личных границ своих и окружающих. У студентов, показавших при опросе отсутствие безусловной любви родителей (46%) выявлена неадекватная самооценка, сформирована ориентация на окружающих людей, отсутствие личных границ, зависимость от мнения других лиц, порой непонятно каких. Характерным паттерном у созависимых студентов является проявление сверхконтролирующего поведения, выраженного в навязывании своей воли, правил, собственного отношения к чему-либо. Такой тип созависимого человека удовлетворяет свои потребности за счет другого, своих целей не достигает.

Как мы упоминали, личностные психические границы у созависмых личностей нарушены. Окончание здоровой сепарации у ребенка происходит с завершением пубертатного периода с достижением восемнадцатилетнего возраста, когда человек чувствует себя самостоятельной отдельной личностью [3]. В случае негативного сценария жизни нарушается процесс сепарации, течение остальных периодов онтогенеза негативно проходит психологическое развитие, что мешает личностному прогрессу. Если в детские годы на сепарацию влияют родители, то в юношеском возрасте заканчивает сепарацию взрослый ребенок, сам созависимый.

Интерес к детско-родительским отношениям сохраняется на протяжении многих веков, особенно острым становится в настоящее время, когда в психологической науке и практике встает проблема исследования влияния первого опыта взаимодействия ребенка с социальным обществом, который закрепляет и формирует модели поведения в обществе. Такие модели поведения формирует семья, ее культура взаимоотношений между родителями и ребенком влияют на формирование социальных стереотипов, позитивных или негативных установок. Обществу нужны здоровые личности, а созависимые отношения с родителями в юношеском возрасте относятся к дисфункциональным, нездоровым.

Литература:

1. Емельянова, Е.В. Кризис в созависимых отношениях. Принципы и алгоритмы консультирования / Е.В. Емельянова. – Санкт-Петербург: Речь, 2014. – 320 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. Медведева, Н.И. Влияние кризиса идентичности на психическое здоровье студентов вуза / Н.И. Медведева, Р.Х. Цечоева // Мир науки, культуры, образования. – 2019. – № 1(74). – С. 321-322

4. Москаленко, В.Д. Возвращение к жизни / В.Д. Москаленко. – Москва: Никея, 2022. – URL: https://zyorna.ru/catalog/item/vozvrashenie-k-zhizni-kak-odin-chelovek-mozhet-izmenit-sudbu-semi-102162 (дата обращения: 01.12.2025)

5. Karpman, S.B. Fairy Tales and Script Drama Analysis / S.B. Karpman // Transactional Analysis Bulletin. – 1968. – Vol. 7. – № 26. – P. 39-43. – URL: https://www.b17.ru/article/336231/?ysclid=mjk78oltii102642526 (дата обращения: 01.12.2025)

Психология

УДК 37.015.3

старший преподаватель Черепанова Анастасия Леонидовна
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Иркутский государственный университет путей сообщения» (г. Иркутск)

МОТИВЫ СТУДЕНТОВ К УЛУЧШЕНИЮ КАЧЕСТВ СОБСТВЕННОЙ РЕЧИ

Аннотация. Коммуникация в любой сфере деятельности, в том числе и учебной невозможна без хорошего уровня коммуникативных качеств речи. В статье описывается проблема низкого уровня качеств речи современных студентов, приводятся их возможные причины. Обосновывается необходимость работы над речью как внешнего показателя мыслительной деятельности обучающихся. Выявление мотивов студентов к повышению качеств речи определяется как первостепенная задача в поиске решения проблемы. Представлены базовые положения теории учебной мотивации и особенности учебных мотивов в период обучения в вузе. Приводятся результаты опроса студентов, направленного на определение мотивов к улучшению качеств собственной речи на учебных занятиях. Анализ ответов студентов определяет необходимость создания авторского опросника.

Ключевые слова: мотивация, мотивы, мышление, речь, качества речи, учебные мотивы.

Annotation. Communication in any sphere of activity, including training is not possible without a good level of communicative skills of speech. The article describes the problem of low level of speech quality of modern students, they are given possible reasons. The necessity of working on speech is justified as an external indicator of students' mental activity. The identification of the

motivation of students to improve the quality of speech is defined as a primary task in the search for a solution to the problem. The basic provisions of the theory of educational motivation and features of educational motives during the period of study in the university are presented. The results of a student survey aimed at determining the motives for improving the quality of one's own speech in teaching classes are given. The analysis of students' answers determines the need to create an author questionnaire.
Key words: motivation, motives, thinking, speech, speech qualities, learning motives.

Введение. Ранее и в настоящее время преподаватели вузов наблюдают снижение качеств речи обучающихся. Студенты испытывают затруднения при раскрытии коммуникативного замысла речи, наблюдается недостаточный набор языковых средств, используемых при построении текста. Устные ответы могут не соответствовать критериям логичности. Студентам требуется прилагать усилия для построения даже небольших аргументативных и описательных текстов на учебных занятиях. Такая тенденция сильнее прослеживается на дисциплинах с невыраженной речевой компонентой, например, информатика, информационные технологии, программирование и др.

Не обращаясь к психологическим теориям о взаимосвязи речи и мышления, на интуитивном уровне большинство преподавателей речь студента используют как индикатор, внешний показатель его мыслительной деятельности. Для выполнения практических заданий и подготовки устных ответов студенту необходимо задействовать такие мыслительные операции как анализ, синтез, обобщение, абстрагирование. В работах зарубежных авторов также можно наблюдать указание на взаимосвязь мышления и разных форм речи. Например, в исследовании, связанным с учебным предметом «История» [1, С. 175], авторы делают акцент на том, что написание аргументированного эссе требует работы мышления для трансформации, преобразований прочитанных текстов. В США более 30 лет в некоторых школах реализуется программа «Язык и мышление». В её основе лежит положение, что связь между мыслью и её выражением формируется выработкой «привычки к вдумчивому чтению и корректному обсуждению прочитанного, умения точно выражать свои мысли» [15, С. 118].

Концепции отечественных учёных-психологов о взаимосвязи речи и мышления (П.П. Блонский, Л. С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Р. Лурия, А.Н. Леонтьев и др.) подтверждают неголословность опасений преподавателей и «обостряют» необходимость работы над речью студентов.

Известно, что ведущим фактором регуляции активности личности является мотивация и любая деятельность побуждается мотивами. Поэтому, выявление мотивов, заставляющих студентов прилагать усилия для улучшения качеств собственной речи на учебных занятиях, считаем первостепенной задачей.

Изложение основного материала статьи. Вопросам учебной мотивации посвящены работы А.Н. Леонтьева, Л.И. Божович, Б.Ф. Ломова, А.К. Марковой, П.М. Якобсона, Е.П. Ильина, В.Г. Леонтьева и др.

В работах А.Н. Леонтьева понятие мотива рассматривается через потребность. По его мнению, человек не отдаёт себе отчёта в мотивах, побуждающих действия. Согласно А.Н. Леонтьеву под мотивы попадает то, что способно вызывать направление деятельности [11]. Психолог Б.Ф. Ломов мотив сравнивает с «вектором» деятельности, за мотивом от видит «величину усилий, развиваемых при её выполнении» [12, С. 205]. Также он указывает, что для «субъекта его мотив выступает как непосредственная побудительная сила, как непосредственная причина его поведения» [12, С. 206]. Е.П. Ильин описывает мотив как «сложное интегральное (системное) психологическое образование» [9, С. 115] с многокомпонентной структурой, отражающей причины и цели. В психологическом словаре мотив определяется как «совокупность внешних или внутренних условий, вызывающих активность субъекта и определяющих её направленность» [16, С. 219], «осознаваемая причина, лежащая в основе выбора действий и поступков личности» [16, С. 219].

Исследование мотивационной сферы, в том числе и учебных мотивов, осложняется изменением социальных условий и норм. В подтверждении приведём слова В.Г. Леонтьева о том, что «активное отношение человека к миру обусловлено самим этим миром. Отсюда проблемы мотивации невозможно решить без анализа социальных норм, ценностей, без анализа общественных условий, противоречий общества, места личности в нём» [10, С. 9]. По мнению Б.Ф. Ломова «определенная сложившаяся в данном обществе система общественных отношений объективно определяет, детерминирует развитие, а также строение, динамику мотивов тех или иных групп людей и мотивационную сферу каждого индивида, каждой личности»[12, С. 206]. В работе Е.П. Ильина чётко прослеживается мысль, что мотивы поступления в вуз зависят от «социально-экономических и политических изменений в нашей стране» [9, С. 264]. При этом Е.П. Ильин указывает, что есть «стабильно проявляющиеся мотивы, не утрачивающие своего значения при различном укладе общественного строя» [9, С. 264]. Но здесь идёт речь о мотивах поступления в вуз. Следует различать поступление в вуз и саму учебную деятельность.

Базовые положения теории мотивации указывают на зависимость мотивов от условий общества и его развития, в рамках которых существует и развивается личность. Отсутствие стремления студентов к построению текстов на учебных занятиях как раз и показывает зависимость мотивации от социальных норм и условий, развития общества. Для выпускников школ сегодня тестовая форма оценки их знаний является приоритетной. Само поступление в вуз проходит в «молчаливой» форме. Не требуется не только устная или письменная сдача экзамена, а даже подача документов проходит без устного взаимодействия. Уменьшение аудиторных часов часто вынуждает преподавателей переносить контроль знаний в тестовую форму, что сказывается на качестве речи студентов.

Вторым важным моментом является понимание изменчивости мотивов в процессе обучения. Поэтому, для преподавателя, важно знать какие мотивы преобладают у студентов в определённый период обучения. Считаем, что это определяет выбор форм и методов, направленных на работу над речью студентов. Отметим, что сравнение результатов исследований учебной мотивации [17; 8; 14; 6], показали отличия в учебных мотивах в разных вузах нашей страны.

В настоящее время существует несколько классификаций учебных мотивов. Т.О. Гордеева выражает мнение, что «общепринятое представление о типах учебных мотивов до сих пор отсутствует» [4, С. 64]. Выделяют классификации Л.И. Божович, А.К. Марковой, П.М. Якобсона, М.В. Матюхиной, Т.О. Гордеевой и др. Психолог Т.О. Гордеева [5] к внутренним мотивам относит мотивы достижения, познания, саморазвития. Внешними являются мотивы самоуважения, признания значимыми другими, преодоление фрустрации потребности в автономии, принятии, компетентности. В классификации А.К. Марковой выделяются познавательные и социальные мотивы. П.М. Якобсон выделил отрицательные мотивы; мотивы, связанные с вне учебной ситуацией, имеющей положительное влияние на учёбу; мотивы, связанные с процессом учебной деятельности, выраженные в потребности в знаниях, любознательности, познания нового [9].

Мотивы студентов к формированию устных текстов в соответствии с критериями качеств речи на учебных занятиях, по нашему мнению, не правильно будет определять мотивами к учебной деятельности. То есть высокая мотивация к учебной деятельности может не соотноситься с мотивацией к повышению качеств речи. Например, студент может иметь высокую мотивацию к изучению дисциплины программирование, но устное объяснение выполненных заданий он считает не обязательным, не важным, так как программа работает и поставленная учебная задача выполнена.

Обратимся к определению учебного мотива, предложенного А.К. Марковой. «Мотив – это направленность школьника

на отдельные стороны учебной работы, связанная с внутренним отношением ученика к ней» [13, С. 15]. Согласно словам психолога, мы рассматриваем работу над речью как отдельную сторону учебной работы, имеющей свои мотивы.

После первого семестра обучения среди студентов проводился опрос с целью выявления мотивов к повышению качеств собственной речи. В этот учебный период у обучающихся уже сформировалось представление о формах обучения, требованиях преподавателей к ответам на занятиях, критериях получения оценок. Испытуемые в открытой форме отвечали на вопрос «Что будет являться для вас мотивацией к повышению уровня речевой компетенции? Под речевой компетенцией понимается умение формулировать мысли устно на занятиях, выстраивать текст при защите лабораторных работ или ответах на экзамене, умение ясно, точно и логично отвечать на вопросы преподавателя. В опросе приняли участие 52 студента.

На основании анализа было выделено 8 категорий ответов. Далее представлены категории ответов и для пояснения приведены примеры ответов студентов.

Становление в профессиональной сфере/выступление перед публикой(16,67%): не умеющего грамотно изъясняться человека вряд ли возьмут на работу; состоявшийся человек должен быть компетентен в умении говорить.

Усвоение и понимание учебного материала(11,11%): чтобы преподаватель видел и понимал, что я знаю материал; если я умею объяснять свою точку зрения, то преподаватель будет видеть, что какие-то знания у студента имеются.

Ответы в этой категории показывают, что студенты внешнее речевое оформление мыслей связывают с пониманием учебного материала, возможностью правильно отвечать на вопросы преподавателя. Правильная речь для них выступает критерием понимания. На взаимосвязь речи и понимания указывают в своих работах такие психологи как А.А. Брудный [2], Л.М. Веккер [3], Н.И. Жинкин [7]. По мнению Л.М. Веккера воспроизведение в тексте мысли без понимания является её «речевым трупом» [3].

Психолого-педагогические наблюдения показывают, что студенты этой категории заинтересованы в совершенствовании качеств собственной речи именно в учебном процессе.

Личное желание, саморазвитие(14,81%): свои личные интересы; саморазвитие.

Такие ответы требует уточнения, так как непонятно чем будут определяться личное желание и что они вкладывают в понятие саморазвитие, относительно качеств речи.

Сравнение себя с другими людьми(7,41%): видеть, что человек говорит лучше, чем я; живой пример высокого уровня речевой компетенции; общение с другими людьми, у которых речевая компетенция выше, чтобы видеть, к чему стремиться.

Общение(12,96%): умение вести диалог или разговор; уверенность при взаимодействии с другими людьми; не оставаться в стороне, быть собеседником, а не слушателем или зрителем.

Требования преподавателя к уровню речевой компетенции(9,26%): обязательное требование преподавателя к уровню моей речевой компетенции; срочная потребность в изложении материала устно.

Получение хороших оценок/стипендии(9,26%): высокая оценка; успеваемость; «отчислят».

Качества речи(16,67%): возможность четко и последовательно излагать свои мысли; увеличение словарного запаса; стремление ясно излагать свои мысли.

При указании на качества речи, студенты не указывали причину для чего им необходимо увеличивать словарный запас и ясно излагать свои мысли. Это может быть и следствием требований преподавателя, и определяться необходимостью в профессиональной сфере и сравнением с другими людьми и общение.

Далее на Рис. 1 представлены ответы студентов в процентном соотношении.



Рисунок 1. Диаграмма распределения ответов по категориям

Анализ ответов показывает, что присутствуют мотивы связанные и не связанные с учебной деятельностью. В классификации Т.О. Гордеевой видим внешние и внутренние мотивы. Выделяются мотивы достижения, познания, саморазвития. Ответы, связанные с требованиями преподавателя, получением высоких оценок, необходимостью хороших качеств речи в профессиональной сфере определяют наличие внешних мотивов. По классификации П.М. Якобсона мотивы, относящиеся к вне учебной ситуации, студенты связывают с будущими профессиональными качествами, уверенностью при взаимодействии с другими людьми. Отрицательные мотивы выражены в боязни отчисления, получения плохих оценок, обязательного требования преподавателя. При этом также есть ответы, показывающие потребности в знаниях, саморазвитии. На данном этапе исследования не все полученные ответы возможно явно отнести к определённого категории.

Слова Б.Ф. Ломова о мотиве, за которым он видит «величину усилий развиваемых при её выполнении» [12, С. 206]. ставит перед нами вопрос о том, какие учебные мотивы буду вызывать у студентов большую величину усилий для работы над своей речью. Студент с какими мотивами будет наиболее «легким» для преподавателя в рамках работы над речью и

какие мотивы будут являться более эффективными для учебного процесса? Также следует взять во внимание слова психолога А.К. Марковой, указывающие «на принципиальную возможность формирования мотивации в ходе учения (а не только учёта и фиксации наличной мотивации как предпосылки, условия начала учения)» [13, С. 3]

Психолого-педагогическое наблюдение за студентами в процессе занятий, показывает, что на дисциплинах с невыраженной речевой компонентой более ответственно к подготовке устных ответов подходят студенты, которые следуют требованиям, предъявляемым преподавателем. Также можно выделить группу студентов, которым самим нравится, что в процессе обучения их речь становится лучше.

Выводы. Результаты проведённого исследования показывают разный характер мотивов у студентов к работе над качествами собственной речи. Полученные результаты определили необходимость в создании авторского опросника для диагностики мотивов.

Литература:

1. De La Paz, S. Reading and Writing from Multiple Source Documents in History: Effects of Strategy Instruction with Low to Average High School Writers / S. De La Paz, M. Felton // Contemporary Educational Psychology. – 2010. – Vol. 35. – № 3. – P. 174-192

2. Брудный, А.А. Психологическая герменевтика / А.А. Брудный. – Москва: Лабиринт, 2005. – 335 с.

3. Веккер, Л.М. Психика и реальность: единая теория психических процессов / Л.М. Веккер. – Москва: Смысл, 1998. – 685 с.

4. Гордеева, Т.О. Базовые типы мотивации деятельности: потребностная модель / Т.О. Гордеева // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2014. – № 3. – С. 63-78

5. Гордеева, Т.О. Мотивация учебной деятельности школьников и студентов: структура, механизмы, условия развития: автореф. дис. ... д-ра психол. наук: 19.00.07 / Т.О. Гордеева. – Москва, 2013. – 46 с.

6. Гордиенко, Т.П. Особенности мотивации к обучению студентов инженерно-педагогического университета / Т.П. Гордиенко, Л.Р. Билялова // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – № 85-1. – С. 125-129

7. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. – Москва: Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

8. Зырянова, С.М. Повышение мотивации студентов к учебной деятельности в педагогическом вузе / С.М. Зырянова, А.В. Иванова, Е.А. Шанц // Вестник Сургутского государственного педагогического университета. – 2023. – № 4(85). – С. 20-28

9. Ильин, Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – Санкт-Петербург: Питер, 2011. – 512 с.

10. Леонтьев, В.Г. Мотивация и психологические механизмы ее формирования / В.Г. Леонтьев. – Новосибирск: ГП «Новосибирский полиграфкомбинат», 2002. – 264 с.

11. Леонтьев, А.Н. Потребности, мотивы и эмоции: конспект лекций / А.Н. Леонтьев. – Москва: Изд-во Московского университета, 1971. – 40 с.

12. Ломов, Б.Ф. Методологические и теоретические проблемы психологии / Б.Ф. Ломов. – Москва: Наука, 1984. – 448 с.

13. Маркова, А.К. Формирование мотивации учения: кн. для учителя / А.К. Маркова, Т.А. Матис, А.Б. Орлов. – Москва: Просвещение, 1990. – 192 с.

14. Мишагина, О.М. Взаимосвязь учебной мотивации студентов и их личностных характеристик / О.М. Мишагина, И.В. Пшеничнова // Научный поиск: личность, образование, культура. – 2023. – № 2. – С. 40-46

15. Пиплс, П. Развитие речи и критического мышления у студентов в программах Бард-колледжа / П. Пиплс // Вопросы образования. – 2015. – № 4. – С. 116-131

16. Психология: словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – Москва: Политиздат, 1990. – 494 с.

17. Сурженко, Л.В. Особенности учебной мотивации студентов с разным уровнем инновативности / Л.В. Сурженко, М.Н. Кох // Мир науки. Педагогика и психология. – 2023. – Т. 11. – № 4.

Психология

УДК 159.9.07

кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и общей психологии Чичук Елена Юрьевна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

СОЦИАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ФАКТОР ГАРМОНИЗАЦИИ РОЛЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУПРУГОВ

Аннотация. Актуальность исследования обусловлена трансформацией традиционных моделей семьи и возрастающей потребностью супругов в гибких, адаптивных формах взаимодействия. Целью работы являлась эмпирическая проверка влияния развития социального творчества в паре на гармонизацию ролевого взаимодействия и повышение удовлетворенности браком. В исследовании приняли участие 30 супружеских пар (25-38 лет). Применялся комплекс методов: опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (А.Н. Волкова), опросник удовлетворенности браком (В.В. Столин, Т.Л. Романова), авторская анкета «Проявление социального творчества». Дизайн исследования включал констатирующий, формирующий (реализация 10-сессионной программы развития социального творчества) и контрольный этапы. Для обработки данных использовался критерий Уилкоксона для зависимых выборок. Констатирующий этап выявил рассогласование ролевых ожиданий и умеренный уровень удовлетворенности у значительной части пар. Контрольный этап показал статистически значимые положительные изменения после реализации программы: повысилась значимость эмоционально-психотерапевтической функции ($p=0.018$), интимно-сексуальной ($p=0.029$) и личностной идентификации ($p=0.022$), улучшились показатели согласованности в хозяйственно-бытовой сфере ($p=0.005$). Существенно возрос общий уровень удовлетворенности браком ($p=0.007$). Подтверждена гипотеза о том, что целенаправленное развитие социального творчества в паре способствует гармонизации ролевого взаимодействия через формирование гибких, индивидуализированных моделей распределения обязанностей, углубление эмоциональной близости и улучшение коммуникации. Полученные результаты имеют практическую ценность для психологического консультирования и разработки программ сопровождения молодых семей.

Ключевые слова: ролевое взаимодействие, социальное творчество, удовлетворенность браком, супружеские отношения, гармонизация семьи, формирующая программа, психология семьи.

Annotation. The relevance of the study is due to the transformation of traditional family models and the growing need of spouses for flexible, adaptive forms of interaction. The aim of the work was to empirically test the influence of the development of social creativity in a couple on the harmonization of role interaction and increasing marital satisfaction. The study involved 30 married couples (25-38 years old). A set of methods was used: the «Role Expectations and Claims in Marriage» questionnaire

(A.N. Volkova), the marital satisfaction questionnaire (V.V. Stolin, T.L. Romanova), the author's questionnaire «Manifestation of Social Creativity». The research design included ascertaining, formative (implementation of a 10-session program for the development of social creativity) and control stages. The Wilcoxon test for dependent samples was used for data processing. The ascertaining stage revealed a discrepancy in role expectations and a moderate level of satisfaction in a significant part of the couples. The control stage showed statistically significant positive changes after the implementation of the program: the importance of the emotional and psychotherapeutic function (p=0.018), intimate and sexual (p=0.029) and personal identification (p=0.022) increased, indicators of consistency in the household sphere improved (p=0.005). The general level of marital satisfaction increased significantly (p=0.007). The hypothesis that the purposeful development of social creativity in a couple contributes to the harmonization of role interaction through the formation of flexible, individualized models of distribution of responsibilities, deepening emotional intimacy and improving communication has been confirmed. The results obtained are of practical value for psychological counseling and the development of programs to support young families.

Key words: role interaction, social creativity, marital satisfaction, marital relations, family harmonization, formative program, family psychology.

Введение. Современная семья функционирует в условиях пересмотра традиционных гендерных ролей и нормативов, что актуализирует поиск внутренних ресурсов для адаптации и поддержания стабильности [4]. Важным аспектом такого ресурса является ролевое взаимодействие супругов, понимаемое как динамический структурированный процесс коммуникации и распределения функций (обязанностей, прав, моделей поведения) между супругами, детерминированный социальными нормами, индивидуальными ожиданиями (ролевые притязания) и представлениями о желаемом поведении партнера (ролевые ожидания).процесс распределения и исполнения функций, детерминированный как социальными ожиданиями, так и индивидуальными установками партнеров. В работах А.Н. Волковой супружеское ролевое взаимодействие изучается через призму реализации семейных функций [8].

Однако анализ научных источников показывает недостаточность освещения вопроса о психологических механизмах, позволяющих супругам трансформировать потенциально конфликтное поле ролевых ожиданий в гармоничную систему. В таком случае возникает потребность в изучении активных, субъектных факторов, к которым, на наш взгляд, относится социальное творчество**.**

Социальное творчество в контексте семейных отношений можно определить как совместную осознанную деятельность семейной пары, направленную на генерацию и реализацию новых, нестандартных моделей взаимодействия, решений бытовых и коммуникативных задач, а также форм совместного досуга и организации быта, выходящих за рамки шаблонных сценариев [6; 10]. Важным является тот факт, что модель социального творчества как субъектной деятельности интегрирует когнитивный (генерация идей, поиск новых решений), эмоциональный (эмпатия, поддержка) и поведенческий (совместные проекты, эксперименты) компоненты, а также выступает фактором выхода за рамки жестких ролевых предписаний.

Можно предположить, что именно этот феномен выступает ключевым механизмом гибкой адаптации ролевой структуры семьи к изменяющимся условиям и индивидуальным потребностям партнеров. Тем самым способствует повышению общей удовлетворенности браком, которая в работах В.В. Столина и Т.В. Андреевой определяется как интегративный субъективный показатель, отражающий степень соответствия реальных отношений ожиданиям и потребностям супругов [1].

Таким образом, несмотря на значительный объем исследований ролевой структуры семьи [1; 3; 8] и удовлетворенности браком [2; 7; 9], в условиях трансформации традиционных моделей семьи потенциал социального творчества как целенаправленного фактора гармонизации ролевого взаимодействия изучен явно недостаточно. В частности, потенциал социального творчества как активного, совместно конструируемого супругами способа гибкого перераспределения и обогащения ролей исследован фрагментарно. Отсюда возникает потребность в эмпирической верификации программ, направленных на развитие данного ресурса.

Целью данного исследования стало выявление влияния программы развития социального творчества на динамику ролевых ожиданий и удовлетворенности браком. Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что реализация специальной программы, направленной на развитие социального творчества в супружеской паре, приводит к гармонизации ролевого взаимодействия (снижению рассогласования ожиданий и повышению гибкости ролей) и значимому повышению уровня удовлетворенности браком.

Изложение основного материала статьи. Эмпирическое исследование проводилось в г. Краснодаре и состояло из трёх этапов. Выборку составили 30 супружеских пар в возрасте от 25 до 38 лет (стаж брака от 1 до 20 лет). На констатирующем этапе применялся следующий диагностический комплекс:

1. Опросник «Ролевые ожидания и притязания в браке» (РОП) А.Н. Волковой [8]. Позволяет оценить значимость семи сфер семейной жизни (хозяйственно-бытовая, родительская и др.) и выявить рассогласование установок супругов.

2. Опросник удовлетворенности браком (ОУБ) В.В. Столина, Т.Л. Романовой. Диагностирует общий уровень благополучия в отношениях по 7-балльной шкале.

3. Авторская анкета «Проявление социального творчества в супружеских отношениях» (10 вопросов, шкала частоты проявлений). Направлена на оценку креативных паттернов в повседневном взаимодействии.

На формирующем этапе была реализована авторская программа развития социального творчества, состоящая из десяти сессий. 1. Введение в социальное творчество. 2. Оценка текущих отношений. 3. Командная работа и сотрудничество. 4. Креативное решение проблем. 5. Эмпатия и активное слушание. 6. Ролевые ожидания в отношениях. 7. Творческие задания. 8. Конфликтные ситуации и их решение. 9. Поддержка и доверие. 10. Заключительное занятие и рефлексия. Программа включала тренинги коммуникации, ролевые игры, упражнения на совместное креативное решение бытовых и коммуникативных задач, развитие эмпатии и навыков поддержки инициатив партнера.

Контрольный этап предполагал повторную диагностику по тем же методикам. Для проверки статистической значимости различий между этапами использовался Т-критерий Уилкоксона для зависимых выборок в программной среде SPSS 23.0.

Констатирующая диагностика выявила ряд дисгармоний. Так, у 40% пар были зафиксированы низкие оценки по шкале значимости хозяйственно-бытового взаимодействия, что может свидетельствовать о тенденции к девальвации этой сферы либо о наличии скрытых конфликтов. При этом 63,33% пар показали высокие оценки по родительско-воспитательной шкале, что указывает на центральность этой функции, но также создает потенциал для напряжения при несовпадении воспитательных моделей. Удовлетворенность браком распределилась полярно: только 30% пар были отнесены к категории «благополучные», в то время как 33,34% демонстрировали признаки неблагополучия (от «скорее неблагополучных» до «абсолютно неблагополучных»). Данная связь объясняется следующим образом: рассогласование в ключевых сферах ролевых ожиданий закономерно ведет к снижению общей удовлетворенности союзом.

После реализации формирующей программы на контрольном этапе были получены статистически значимые сдвиги.

Важным является тот факт, что изменения произошли именно в тех сферах, которые являются чувствительными к субъектному, творческому отношению. Так, существенно повысилась значимость эмоционально-психотерапевтической функции (p=0.018). Получается, что супруги стали больше ценить взаимную поддержку как результат осознанного выстраивания отношений. Наблюдался рост показателей по шкалам личностной идентификации (p=0.022) и интимно-сексуальных отношений (p=0.029), что можно объяснить углублением взаимопонимания и открытости, актуализированными программой.

Наиболее выраженные позитивные изменения зафиксированы в хозяйственно-бытовой сфере (p=0.005). Можно говорить о том, что творческий подход позволил партнерам трансформировать рутинные обязанности в пространство для экспериментов и договоренностей, снизив тем самым конфликтный потенциал. Общий уровень удовлетворенности браком также повысился статистически значимо (p=0.007). Категория «абсолютно благополучные отношения» выросла с 6,67% до 33,33%, а неблагополучные категории исчезли. Скорее всего, это можно объяснить тем, что социальное творчество выступило инструментом совместного конструирования уникальной, адаптированной к конкретной паре ролевой модели, что напрямую повлияло на субъективное ощущение благополучия.

Таким образом, полученные данные полностью подтверждают выдвинутую гипотезу. Наши результаты согласуются с позицией Г.И. Захаровой о том, что личностный рост через развивающиеся способности творчески и конструктивно разрешать и лучше понимать себя и других, улучшает качество межличностного и профессионального взаимодействия. Творческая самореализация делает человека более целостным и зрелым, что обязательно отражается в улучшении всех форм взаимодействия – от семейных до профессиональных, превращая их в более гармоничные и продуктивные [4]. Также данные, полученные в исследовании расширяют эмпирические выводы Е.В. Идзиковского о детерминантах удовлетворенности браком, повышающих качество общения [5], добавляя в их число фактор целенаправленно развиваемого совместного креатива и творческого формата отношений.

Выводы. По результатам проведённого исследования и реализованной программы сформированы следующие научно-практические выводы.

1. Ролевое взаимодействие в современной молодой семье характеризуется наличием зон потенциального рассогласования ожиданий, особенно в хозяйственно-бытовой и эмоционально-психотерапевтической сферах, что коррелирует с общим уровнем удовлетворенности браком.
2. Социальное творчество в супружеских отношениях операционализируется как комплексный феномен, проявляющийся в нестандартном подходе к решению повседневных задач, совместной проектной деятельности и взаимной поддержке инициатив.
3. Реализация программы, направленной на развитие социального творчества, приводит к статистически значимой позитивной динамике в восприятии супругами значимости ключевых семейных функций.
4. Наиболее чувствительной к развивающему воздействию оказалась хозяйственно-бытовая сфера, что свидетельствует о высоком потенциале творческого подхода для попыток разрешения конфликтов в области рутинных обязанностей.
5. Гармонизация ролевого взаимодействия через механизм социального творчества является эффективным путем повышения общей удовлетворенности супругов браком, что подтверждается значимым ростом соответствующих показателей на контрольном этапе.
6. Разработанная программа обладает доказанной эффективностью и может быть рекомендована к использованию в практике психологического консультирования семей, а также в рамках профилактических программ для молодых пар.

Литература:

1. Андреева, Т.В. Семейная психология: учебное пособие / Т.В. Андреева. – Санкт-Петербург: Речь, 2004. – 244 с.
2. Вязовова, Н.В. Динамика удовлетворенности браком в семьях с различным стажем супружества / Н.В. Вязовова, М.С. Камицына // Психолого-педагогический журнал Гаудеамус. – 2022. – Т. 21. – № 1. – С. 56-65
3. Гулин, И.К. Личностная агрессивность супругов как проблема супружеского взаимодействия / И.К. Гулин, И.Е. Нестеренко // Правовые, экономические и гуманитарные вопросы современного развития общества: теоретические и прикладные исследования. – Новороссийск: Московский гуманитарно-экономический институт, 2023. – С. 28-33
4. Захарова, Г.И. Психология семейных отношений: учебное пособие / Г.И. Захарова. – Челябинск: Изд-во ЮУрГУ, 2009. – 63 с.
5. Идзиковский, Е.В. Социально-психологические детерминанты удовлетворенности браком в современной семье / Е.В. Идзиковский // International Journal of Medicine and Psychology. – 2020. – Т. 3. – № 4. – С. 68-78
6. Ковалев, В.Г. Типы социального взаимодействия и социальное творчество / В.Г. Ковалев // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Философские науки. – 2015. – № 2(14). – С. 30-41
7. Малышева, Е.С. Гендерные особенности удовлетворенности браком / Е.С. Малышева // Modern Science. – 2021. – № 10-1. – С. 371-376
8. Основы психологии семьи и семейного консультирования: учебно-методическое пособие по курсу / под общ. ред. В.С. Торохтия. – Москва, 2005. – 398 с.
9. Смирнова, Н.В. Модели взаимодействия супругов и их удовлетворенность браком: автореф. дис. ... канд. психол. наук: 19.00.05 / Н.В. Смирнова. – Санкт-Петербург, 2005. – 22 с.
10. Стожко, Д.К. Культура социальной ответственности и вопросы социального творчества / Д.К. Стожко // Человек в современном мире: культурно-исторические векторы развития. – Екатеринбург: Учебно-методический центр УрФУ, 2021. – С. 107-115

УДК 159.9
кандидат психологических наук, доцент кафедры психологии личности и общей психологии Чичук Елена Юрьевна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар);
магистрант факультета управления и психологии, направление подготовки «Психология личности» Буряковская Елена Александровна
Кубанский государственный университет (г. Краснодар)

ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ О ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ

Аннотация. Исследование посвящено изучению взаимосвязи между субъективными представлениями подростков о детско-родительских отношениях. Исследуется взаимосвязь представлений с проявлениями тревожности и агрессивности в подростковом возрасте. Выборка состоит из 40 подростков 12-15 лет. Применяется комплекс методик: ДРОП Трояновской П.В., тест эмоций Резапкиной Г.В. (модификация опросника Басса-Дарки) и шкала тревожности Спилбергера-Ханина. Корреляционный анализ подтвердил наличие статистически значимых связей между показателями агрессивности, тревожности и представлениями подростков о детско-родительских отношениях. Результаты показывают, что конфликтность подростка с родителями, враждебность между родителями, неадекватность восприятия образа ребёнка, низкий уровень эмпатии, неуверенность и непоследовательность родителей в воспитании связаны с повышением различных форм агрессии и тревожности у подростков. Особое внимание уделено роли отцовской воспитательной позиции. Эмоциональное принятие отца снижает тревожность, а эмоциональная дистанция усиливает обидчивость у подростков. Делается вывод о необходимости формирования сбалансированной воспитательной системы. Воспитание, основанное на эмоциональной близости, предсказуемости и уважении к личности подростка является ключевым условием профилактики эмоциональных и поведенческих нарушений.

Ключевые слова: детско-родительские отношения, агрессия, агрессивность, тревожность, подростки, подростковый возраст, семья.

Annotation. The study is devoted to the study of the relationship between subjective representations of adolescents about child-parent relations. The relationship of representations with manifestations of anxiety and aggressiveness in adolescence is investigated. The sample consists of 40 adolescents aged 12-15. A complex of methods is used: DROP Troyanovskaya P.V., test of emotions Rezapkina G.V. (modification of the Bass-Darki questionnaire) and the Spilberger-Khanin scale of anxiety. The correlation analysis confirmed the presence of statistically significant relationships between the indicators of aggression, anxiety, and adolescents' perceptions of parent-child relationships. The results show that conflicts between teenagers and their parents, hostility between parents, inadequate perception of the child's image, low levels of empathy, and uncertainty and inconsistency in parenting are associated with increased levels of aggression and anxiety in teenagers. Special attention is paid to the role of the father's parenting style. Emotional acceptance by the father reduces anxiety, while emotional distance increases resentment in adolescents. The study concludes that it is necessary to develop a balanced parenting system. Parenting based on emotional closeness, predictability, and respect for the adolescent's personality is the key condition for preventing emotional and behavioural disorders.

Key words: parent-child relationships, aggression, aggressiveness, anxiety, teenagers, adolescence, family.

Введение. Подростковый возраст представляет собой один из наиболее сложных и значимых этапов в становлении личности, характеризующийся интенсивным физическим, когнитивным и социально-психологическим развитием. В этот период происходит формирование идентичности, сепарация от семьи и ориентация на группу сверстников, переоценка ценностей и авторитетов. Именно эти процессы делают подростка особенно чувствительным к качеству социальных взаимодействий, среди которых центральное место занимают отношения с родителями.

Качество детско-родительских отношений является фундаментальным фактором, определяющим психическое благополучие, адаптацию и личностное развитие подростка. «Здоровая психика у детей закладывается в семье, там закладывается её основной фундамент» [2, С. 206]. Семья остается главной средой, в которой формируются модели поведения, система ценностей, самооценка и способность строить близкие отношения.

Однако в современном мире эти отношения подвергаются серьёзному испытанию. Актуальность темы обусловлена нарастающим разрывом между поколениями: стремительные изменения в обществе приводят к потере взаимопонимания между родителями и подростками. Родители, воспитанные в иной социальной среде, зачастую оказываются дезориентированы ценностными установками и образом жизни своих детей, что приводит к нарушению взаимопонимания и росту конфликтности в диаде «родитель-подросток». Данный разрыв не только осложняет коммуникацию, но и напрямую способствует формированию у подростков негативных психологических состояний – повышенной тревожности и агрессивности, что актуализирует поиск их причин в системе детско-родительских отношений.

Изложение основного материала статьи. Конфликты между родителями и подростками зачастую становятся следствием воспитательной системы, игнорирующей закономерности личностного развития, особенно противоречие между потребностью подростка в автономии и стремлением родителей сохранить контроль. В результате, стремясь преодолеть возникшие психологические барьеры, подростки испытывают высокую эмоциональную напряжённость и тревожность, которые часто выливаются в агрессивные поведенческие реакции. Именно поэтому семья должна выполнять роль «безопасного пространства», которое обеспечивает необходимую поддержку, но одновременно предоставляет свободу для самоопределения, создавая баланс между близостью и самостоятельностью.

Как подчёркивает в своём анализе детско-родительского взаимодействия О.А. Карабанова, в семьях с младшими подростками ключевое значение сохраняет именно эмоциональная сфера отношений, где принятие и эмоциональная близость выступают исходным пунктом и основой их развития [4, С. 228]. Эмоциональное отвержение, напротив, ведёт к формированию у подростка негативной самооценки, тревожности и агрессии, вынуждая его искать подтверждение значимости в иных, иногда асоциальных, группах.

Таким образом, в контексте указанных закономерностей центральное значение приобретает субъективное восприятие реальности самим подростком. Следовательно, целью настоящей работы является изучение представлений подростков о детско-родительских отношениях и установление связи этих представлений с проявлениями агрессивности и тревожности. Предполагается, что имеющиеся в сознании подростков субъективные представления о сложившихся с родителями отношениях связаны с их определёнными поведенческими и эмоциональными реакциями.

Теоретическую основу данного исследования составили труды отечественных и зарубежных психологов, направленные на изучение психологических особенностей развития личности, семьи, а также психологии семейных отношений.

Проблематика детско-родительских отношений и личностного развития в подростковом возрасте глубоко раскрыта в трудах О.А. Карабановой, А.С. Спиваковской, Ю.Б. Гиппенрейтер. Системный подход к анализу семьи и родительского воспитания представлен в концепциях Э.Г. Эйдемиллера, В.В. Юстицкиса. Психология супружеских и семейных отношений исследована Ю.А. Алёшиной. Важную роль для понимания формирования привязанности и её нарушений сыграли теории Д.В. Винникота и Б. Боулби, а когнитивные аспекты развития нашли отражение в работах Ж. Пиаже.

Поскольку большинство существующих методик оценивают семью с позиции родителей, а подростки воспринимают отношения иначе, то ключевым методологическим принципом данной работы является изучение детско-родительских отношений именно с субъективной позиции подростка. Эмпирический инструментарий включает следующие методики:

1. Методика «Детско-родительские отношения подростков» (ДРОП) П.В. Трояновской, для получения комплексной картины отношений с позиции подростка [8].
2. Тест эмоций – модификация опросника Басса-Дарки, сделанная Г.В. Резапкиной, для выявления уровня проявления разных форм агрессии [7; 12].
3. Шкала тревоги Спилбергера-Ханина (в адаптации Ю.Л. Ханина, рестандартизация для подростков Ю.А. Зайцева и А.А. Хван), для оценки ситуативной и личностной тревожности [3; 9].

Для выявления взаимосвязей между показателями агрессивности, тревожности и представлений подростков о детско-родительских отношениях применен корреляционный анализ с использованием коэффициента ранговой корреляции Спирмена.

В исследовании приняли участие 40 подростков в возрасте от 12 до 15 лет, с устного согласия одного из родителей. Выбор данного возрастного диапазона (младший подростковый возраст) обоснован положениями возрастной периодизации психического развития Д.Б. Эльконина [11]. Согласно его концепции, каждая эпоха развития состоит из двух закономерно связанных периодов, ориентированных на освоение либо мотивов и норм человеческой деятельности (развитие мотивационно-потребностной сферы), либо общественно выработанных способов действий с предметами (формирование интеллектуально-познавательных сил). Подростковый возраст, по Эльконину, открывается именно периодом, в котором ведущей деятельностью становится «интимно-личное общение» со сверстниками, направленное на освоение задач, мотивов и норм отношений между людьми [11]. Учёный указывает, что в этой деятельности «происходит углубленная ориентация в нормах этих отношений и их освоение», а также формируются личные смыслы жизни, что согласуется с характеристикой данного возраста в психологии, где в качестве новообразований выделяются чувство взрослости, развитие личностной рефлексии и самосознания. Обратимся к результатам исследования. В таблице 1 отражены выявленные значимые взаимосвязи между уровнем субъективной оценки подростками конфликтности с родителями и их агрессивностью, которая выражается в проявлении у подростка косвенной и вербальной агрессии.

Таблица 1

Взаимосвязь агрессивности и конфликтности

Фактор	Вид агрессии у подростка	Корреляция (r)	Уровень значимости
Субъективная оценка конфликтности с матерью	косвенная агрессия	0.48	$p \leq 0.01$
	вербальная агрессия	0.45	$p \leq 0.01$
Субъективная оценка конфликтности с отцом	косвенная агрессия	0.36	$p \leq 0.05$
	вербальная агрессия	0.37	$p \leq 0.05$

Получается, что чем более конфликтными воспринимают подростки отношения с матерью и отцом, тем выше у них проявления косвенной и вербальной агрессии. Неправильное восприятие родителем образа ребенка коррелирует с ростом разнообразных агрессивных проявлений, включая обидчивость и негативизм в оценке образа ребёнка матерью, вербальную агрессию и раздражение в оценке образа ребёнка отцом (Табл. 2).

Таблица 2

Взаимосвязь неадекватности образа ребенка и агрессии

Фактор	Вид агрессии у подростка	Корреляция (r)	Уровень значимости
Неадекватность (искажение) образа ребенка матерью	обидчивость	0.51	$p \leq 0.01$
	негативизм	0.48	$p \leq 0.01$
Неадекватность (искажение) образа ребенка отцом	вербальная агрессия	0.41	$p \leq 0.01$
	раздражение	0.34	$p \leq 0.05$

Враждебность, проявляемая одним из родителей по отношению к другому, значимо связана с косвенной агрессией подростка (Табл. 3).

Таблица 3

Враждебность и агрессия

Фактор	Вид агрессии у подростка	Корреляция (r)	Уровень значимости
Враждебность матери	косвенная агрессия	0.39	$p \leq 0.05$
Враждебность отца	косвенная агрессия	0.31	$p \leq 0.05$

Исходя из данных первых трех таблиц, можно заключить, что несоответствие представлений родителя о подростке приводит к высокому уровню негативных переживаний и проявлению разнообразных форм агрессивного поведения у подростка, также, как и повышенный уровень восприятия конфликтности с родителями и враждебности между родителями.

Относительно тревожности, её повышение у подростка связано с низким уровнем проявляемой эмпатии родителями (Табл. 4). Непонимание родителем чувств и состояний подростка проявляется повышенным уровнем состояния тревожности у подростка.

Таблица 4

Тревожность и эмпатия

Фактор	Вид агрессии у подростка	Корреляция (r)	Уровень значимости
Низкая эмпатия матери	тревожность	-0.38	$p \leq 0.05$
Низкая эмпатия отца	тревожность	-0.45	$p \leq 0.01$

Неуверенность, сомнения отца в верности его воспитательных усилий формирует у подростка агрессивные поведенческие паттерны, такие как негативизм и подозрительность, а непоследовательность, изменчивость и непостоянство воспитательных приемов матери коррелирует с развитием у подростка различных форм агрессивного поведения (Табл. 5). Подросток испытывает потребность в последовательных и уверенных воспитательных действиях со стороны отца, которые обеспечивают ощущение стабильности и предсказуемости, способствуя формированию чувства защищённости и внутренней уверенности. Не менее важна и роль матери, чьи последовательные и стабильные действия формируют для подростка надёжную эмоциональную опору, минимизируя риски возникновения тревожных состояний и агрессивных реакций.

Таблица 5

Взаимосвязь неуверенности, непоследовательности воспитательных усилий родителей с агрессией у подростка

Фактор	Вид агрессии у подростка	Корреляция (r)	Уровень значимости
Неуверенность, сомнения отца в верности его воспитательных усилий	негативизм	-0.52	$p \leq 0.01$
	подозрительность	-0.44	$p \leq 0.01$
	вербальная агрессия	0.55	$p \leq 0.01$
	косвенная агрессия	0.44	$p \leq 0.01$
Непоследовательность, изменчивость и непостоянство воспитательных приемов матери	раздражение	0.36	$p \leq 0.05$
	обидчивость	0.35	$p \leq 0.05$

В отношении образа отца считаем важным выделить следующие корреляционные связи, которые оказывают значимое влияние на эмоциональную сферу отношений с подростком (Табл. 6). Для гармоничного личностного развития подростка имеют принципиальное значение не только формальные, структурные аспекты воспитания, такие как контроль и предъявление требований, но и глубокая эмоциональная включённость отца, его развитая способность к эмпатии и оказанию искренней психологической поддержки.

Таблица 6

Взаимосвязь отцовской воспитательной позиции с эмоциональным состоянием подростка

Фактор	Вид агрессии у подростка	Корреляция (r)	Уровень значимости
Принятие	тревожность	-0.46	$p \leq 0.01$
Эмоциональная дистанция	обидчивость	0.31	$p \leq 0.05$

Проведенный анализ позволяет констатировать, что качество детско-родительских отношений является детерминантой, определяющей психологическое благополучие подростка. Дисфункциональные паттерны взаимодействия, такие как враждебность, непоследовательность и эмоциональная дистанция, достоверно связаны с ростом тревожности и агрессивных проявлений. Как справедливо отмечает А.М. Прихожан, «тревожные дети чувствуют себя в семье значительно менее уверенно, чем не тревожные, семья не дает им переживания межличностной надежности, защищенности» [6, С. 5], что находит прямое подтверждение в наших данных.

В условиях благоприятного психологического климата, напротив, родители играют ключевую роль в становлении устойчивого эмоционального состояния подростка, обучая его распознаванию, пониманию и адекватной интерпретации собственных переживаний и потребностей. Подобный воспитательный подход, основанный на эмоциональной близости и субъективной удовлетворённости качеством взаимоотношений, способствует развитию самостоятельности, укрепляет уверенность в себе и формирует позитивное отношение к окружающей действительности. Тёплые, предсказуемые и поддерживающие отношения в диаде «родитель – подросток», базирующиеся на глубоком уважении к его личности, создают надёжную психологическую защиту против тревоги и агрессии.

Таким образом, гармоничное развитие подростка в семье возможно при условии сбалансированного воспитательного подхода, сочетающего разумные границы и эмоциональную поддержку. Ключевыми элементами этого процесса являются:

1. устойчивые, предсказуемые и уважительные отношения с обоими родителями;
2. эмоциональная включённость и эмпатия отца, обеспечивающие чувство защищённости;
3. стабильная поддержка матери, создающая основу для эмоционального благополучия.

Совокупность этих факторов выступает мощным ресурсом для профилактики тревожности и деструктивного поведения, способствуя формированию у подростка психологической устойчивости и позитивной картины мира.

Выводы. Основные выводы настоящего исследования, касающиеся ключевой роли субъективного восприятия подростками детско-родительских отношений в формировании их агрессивности и тревожности, находят своё концептуальное обоснование в работах ведущих специалистов по семейной психологии, а также подтверждаются и развиваются в современных эмпирических исследованиях.

Фундаментальное теоретическое обоснование выявленных закономерностей представлено в системной модели О.А. Карабановой, где эмоциональное принятие рассматривается как базовая основа гармоничных отношений в диаде «родитель – подросток», а его отсутствие закономерно ведёт к нарушениям в эмоционально-личностной сфере [4]. Настоящее исследование предоставляет прямое эмпирическое подтверждение этому тезису, демонстрируя статистически значимую связь между эмоциональной дистанцией отца и ростом обидчивости у подростков, а также между его эмоциональным принятием и снижением уровня тревожности. Тем самым, количественные данные подтверждают и

конкретизируют теоретический постулат о первичности эмоциональной сферы в развитии отношений с подростком.

Эмпирические данные исследования также находят содержательное развитие и перекрёстное подтверждение в работах других авторов. Так, А.М. Адеркас и Т.Г. Яничева на более крупной выборке также выявили устойчивые связи между воспринимаемой подростками непоследовательностью и враждебностью родителей и широким спектром агрессивных проявлений [1]. А.Ф. Шамсегалиева и А.В. Бакина дополнили эту модель, обнаружив гендерную специфику восприятия: тревожные мальчики склонны видеть мать как директивную и дистанцированную, в то время как девочки с высокой самооценочной тревожностью воспринимают её как автономную и нестрогую, что указывает на различную психологическую динамику [10]. Аналогичные корреляции между деструктивными стилями воспитания (враждебностью, непоследовательностью) и комплексом поведенческих нарушений у подростков, включая конфликтность и подозрительность, были описаны К.А. Маткаримовой [5].

Таким образом, результаты настоящей работы не являются изолированными. Их совпадение с выводами других исследований, проведённых на разных выборках и с использованием схожего диагностического инструментария, существенно повышает степень обоснованности и достоверности полученных данных. Это позволяет говорить о формировании устойчивой эмпирической закономерности: субъективное восприятие подростком таких аспектов детско-родительских отношений, как непоследовательность, эмоциональная дистанция и враждебность, связано с ростом как внутренних проблем (тревожность), так и внешних поведенческих трудностей (агрессивность, конфликтность). Взаимное дополнение теоретических моделей и эмпирических данных создаёт целостную картину, подчёркивающую комплексный характер влияния семьи на психологическое благополучие подростка и подтверждающую необходимость работы, направленной на гармонизацию семейных отношений через укрепление эмоциональной близости, предсказуемости и взаимного уважения.

Литература:

1. Адеркас, А.М. Взаимосвязь агрессивности младших подростков и их представлений о взаимоотношениях в семье / А.М. Адеркас, Т.Г. Яничева // Ученые записки Санкт-Петербургского государственного института психологии и социальной работы. – 2020. – Т. 33. – № 1. – С. 103-113

2. Алоян, С.М. Психологическая безопасность ребенка в семье / С.М. Алоян // Обучение и воспитание: методики и практика. – 2016. – № 30-2. – С. 205-210

3. Зайцев, Ю.А. Стандартизация методик диагностики тревожности Спилбергера – Ханина и Дж. Тейлор / Ю.А. Зайцев, А.А. Хван // Психологическая диагностика. – 2011. – № 3. – С. 48-65

4. Карабанова, О.А. Психология семейных отношений и основы семейного консультирования: учебное пособие / О.А. Карабанова. – Москва: Гардарики, 2005. – 320 с.

5. Маткаримова, К.А. Стили семейного воспитания и их влияние на личность подростка / К.А. Маткаримова // Вестник магистратуры. – 2023. – № 4-2(139). – С. 58-59

6. Прихожан, А.М. Роль детско-родительских отношений в становлении тревожности как личностного образования / А.М. Прихожан // Психологические исследования. – 2008. – Т. 1. – № 2.

7. Резапкина, Г.В. Психологическая диагностика общих способностей подростков: учебно-методическое пособие / Г.В. Резапкина. – Москва: Академический Проект, 2007. – 89 с.

8. Трояновская, П.В. Методика «Детско-родительские отношения в подростковом возрасте» – родитель глазами подростка / П.В. Трояновская // Семейная психология и семейная терапия. – 2003. – № 3. – С. 52-63

9. Ханин, Ю.Л. Диагностика состояния тревоги и личностной тревожности у детей и подростков: методические рекомендации / Ю.Л. Ханин. – Вильнюс: Институт физической культуры и спорта, 1988. – 56 с.

10. Шамсегалиева, А.Ф. Тревожность и восприятие детско-родительских отношений в подростковом возрасте / А.Ф. Шамсегалиева, А.В. Бакина // Амурский научный вестник. – 2024. – № 3. – С. 50-59

11. Эльконин, Д.Б. К проблеме периодизации психического развития в детском возрасте / Д.Б. Эльконин // Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – Москва: Педагогика, 1989. – С. 60-77

12. Buss, A.H. An Inventory for Assessing Different Kinds of Hostility / A.H. Buss, A. Durkee // Journal of Consulting Psychology. – 1957. – Vol. 21. – № 4. – P. 343-349

Психология

УДК 159.9

доцент кафедры психологии и педагогики Шалюгина Екатерина Сергеевна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждения высшего образования
«Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород);
слушатель Ханаева Елизавета Алексеевна
Федеральное государственное казенное образовательное учреждения высшего образования
«Нижегородская академия Министерства внутренних дел Российской Федерации» (г. Нижний Новгород)

«КРИЗИС ВЗРОСЛЕНИЯ» ИЛИ КАК ВЛИЯЮТ ЮРИДИЧЕСКИЕ ГРАНИЦЫ СОВЕРШЕННОЛЕТИЯ НА СОЦИОКУЛЬТУРНУЮ ИНТЕРГРАЦИЮ МОЛОДЕЖИ

Аннотация. В данной статье рассматривается специфика развития и интеграции человека в социальную действительность в соответствии с наступлением совершеннолетия в рамках законодательных норм. На примере разных стран предпринята попытка исследовать уровень правовой социализации личности. Возрастной критерий выделяет момент наступления совершеннолетия посредством симбиоза юридических, социальных, психологических факторов. Соотнесено применяемое в психологии понятие «кризис развития» с разбросанностью возрастных границ совершеннолетия. Сформировано понятие «кризис взросления». Акцентировано внимание на возможности проявления «кризиса взросления» через деликвентные и девиатные формы поведения. Приведены примеры влияния стилей воспитание на формирование и развитие личности. Учтены эмоциональные состояния, возникающие в кризисные периоды. Выявлено влияние культурного и правового контекста конкретной страны на наступление периода «взросления». Проанализированы положительные и отрицательные социальные и индивидуальные механизмы, способные оказать влияние на развитие и реализацию личности.

Ключевые слова: совершеннолетие, кризис, социум, идентичность нормы, законодатель, девиация.

Annotation. This article examines the specifics of human development and integration into social reality in accordance with the onset of adulthood within the framework of legal norms. Using the example of different countries, an attempt is made to explore the level of legal socialization of an individual. The age criterion highlights the moment of adulthood through a symbiosis of legal, social, and psychological factors. The concept of «developmental crisis» used in psychology is related to the variability of the age

boundaries of adulthood. The concept of «adulthood crisis» is formed. Attention is focused on the possibility of manifestation of the «crisis of growing up» through delinquent and deviant forms of behavior. Examples of the influence of parenting styles on the formation and development of personality are given. Emotional states that arise during crisis periods are taken into account. The influence of the cultural and legal context of a particular country on the onset of the «growing up» period is revealed. The positive and negative social and individual mechanisms that can influence personal development and fulfillment.
Key words: adulthood, crisis, society, norm, identity, legislator, deviation**.**

Введение. Совершеннолетие является важнейшим этапом жизненного цикла индивида, обозначающим переход от детского к взрослому возрасту и закреплением нового социального статуса. Данный переход оказывает существенное воздействие на психологическое состояние и процессы формирования личности, способствуя развитию автономии и способности к принятию ответственных жизненных решений. В рамках статьи предполагается исследовать, каким образом кризис «взрослости» соотносится с адаптацией личности к социальной действительности и с её успешной реализацией в обществе. Особое внимание уделяется тому, как правовые рамки наступления совершеннолетия, культурные ценности и социально-экономический контекст в разных странах влияют на характер протекания данного кризиса, а также на выбор стратегий, способствующих или препятствующих конструктивному вхождению человека во взрослую жизнь. Для иллюстрации исследуемого феномена рассмотрим страны, в которых имеются возрастные различия юридического признания взрослости. Примечательно, что возраст, с которого человек признаётся совершеннолетним, в разных странах значительно варьируется и колеблется от 16 до 21 года. Такие различия обусловлены историческими, культурными и социально-экономическими особенностями конкретного государства. Но не всегда после достижения установленного законом возраста совершеннолетия предоставляется весь комплекс прав и обязанностей. В ряде стран отдельные права – такие как участие в выборах, вступление в брак, управление транспортным средством или употребление алкоголя – могут устанавливаться позднее либо при соблюдении дополнительных условий.

Изложение основного материала статьи. Диссонанс между формальным юридическим статусом «взрослого» и фактическими социальными возможностями оказывает существенное влияние на субъективное восприятие взросления и психологическое ощущение зрелости [2]. Чем позднее (по формальным показателям возраста) происходит предоставление полного комплекса прав, тем дольше сохраняется психологическая инфантильность личности, тогда как более раннее наступление правового и социального статуса взрослого, напротив, стимулирует формирование самостоятельности и ответственности.

Момент совершеннолетия является критически важным для формирования личности. Более позднее предоставление ключевых прав оказывает влияние на уровень социальной зрелости личности, при этом правовая социализация протекает медленнее, дольше сохраняются «детские» установки, а это ведет к укоренению в сознании безответственности за свои решения и действия, не способности прогнозировать и предвосхищать деструктивное развитие событий, отсутствие самостоятельности, праздности.

Инфантилизация, как отсутствие желания и стремления взрослеть, является серьезной проблемой для современного общества. Сознание молодого поколения деформируется под влияние моды: блогерство, создание иллюзий (жизнь напоказ); жажда легкого заработка (без усилий получать «быстрые деньги» – от чего сами способны стать жертвами мошенников); формирование примитивных ценностей и целей. Отсутствие мотивации на достижение и саморазвитие у молодого поколения может быть продуктом неадекватных эмоциональных процессов: страх выйти из «зоны психологичекого комфорта». Отказ от привычного, понятного, стабильного непременно ведет к встрече с собственной несостоятельностью, некомпетентностью, что, безусловно, наносит урон самооценке и амбициям. Все это ведет к внутреннему напряжению от которого человек желает поскорее, с минимальными затратами избавиться. Но посмотреть в глаза собственному страху (страху от неизвестности, неопределенности: вдруг не получится, вдруг не примут, не признают достижение, осудят, подвергнут «травле»), и суметь его преодолеть, молодому человеку бывает крайне сложно. Негативные эмоциональные состояния возникаю вследствие: несовпадения между желаниями и реальностью (наивные фантазии идут в разрез с объективно развивающимися событиями, нанося урон психике и порождая «внутренний хаос», фрустрацию, безперспективность бытия). Демонстративная сепарация и оппозиции относительно норм и требований социума ведёт к подмене ценностей и ориентиров, что влечёт за собой уменьшение контроля, и неспособность управлять молодежным сознанием и поведением обществу [4].

Возраст наступления совершеннолетия различается в зависимости от культурного и правового контекста в конкретной стране. Например, в большинстве стран мира: Россия, Испания, Италию значительная часть штатов США, в Пакестане (для мужчин) этот возраст установлен на уровне 18 лет, тогда как в Японии, Тунис, Новая Зеландия, Южная Корея, Тайване и Таиланде, он несколько выше 20 лет, в Египте, Баливии, Аргентине, Индонезии, Объединённых Арабских Эмиратах, а также в некоторых штатах США (таких как Миссисипи) совершеннолетие наступает лишь в 21 год (примечательно, что в Англии возраст совершеннолетия был снижен законодательно с 21 года до 18 (в настоящий момент). В ряде других стран Вьетнаме, Камбодже, на Кубе, в Пакистане (для женщин) возраст совершеннолетия установлен в 16 лет. В КНДР совершеннолетие наступает в 17 лет.

Вероятнее всего на такой разброс возрастных границ оказывает влияние не только законодательные нормы, но и применяемое в психологии понятием «кризиса развития». Согласно идеям возрастной психологии возраст совершеннолетия, который в разных странах колеблется от 16 до 21 года, охватывает кризис идентичности или кризис подросткового возраста и кризис юности или ранней взрослости. Это условное объединение в рамках статьи будем рассматривать как «кризис взросления». Данный период ознаменован активным формированием мировоззренческой позиции, переоценкой ценностей, поиском пути и самоопределением. Именно в этот период принятые решения оказывают влияния на эффективность жизнедеятельности человека, его перспективы, социальное окружение, направление деятельности.

С кризисами на своем пути личность встречается в силу разных обстоятельств с момента рождения (кризисы развития, эмоциональные кризисы, травматические и др.) Важно понимать, что кризис это не патологические состояние, это норма. Естественный этап, который ведет к переходу на иной уровень мировосприятия, который неизбежное появится на жизненном пути, нужно грамотно и эффективно пройти этот порог и психика получит опыт. Своевременное сепарирование от родительской семьи дает толчок к достижению автономии, которая формирует в сознании четкие регламенты интеграции себя в общество. Потребность в самостоятельности и осознанном принятии ответственности создаёт внутреннее напряжение, а резкие социальные изменения усиливают стрессовые проявления [1] с которыми не каждая личность способа справиться. Иногда происходит непродуктивное проживание кризиса. В силу собственного развития личность, в процессе социализации, не справляется с грузом социальных вопросов. Социум динамичен, в нем возникают различные течения, противоречия, препятствия с которыми нужно уметь справляться, преодолевая их, находя порой нестандартные решения, но молодежь не подготовлена, а подчас не способна совладать с такого рода проблемами в силу отсутствия опыта и знаний.

«Кризис взросления» представляет собой универсальное психическое явление, связанное с переходом индивида от детства к взрослой жизни, формированием идентичности и освоением новых социальных ролей. Ввиду специфичности развития психики этого периода эмоциональная нестабильность является яркой чертой характеризующей модель поведения, восприятия и отношения к окружающему миру. Поэтому именно в этом возрасте возрастает риск нарушения эмоциональной сферы. Именно субъективные реакции человека на происходящие события создают эмоциональный фон, сопровождающий и влияющий на качество жизни: угнетенное состояние, пониженное настроение, безразличие к происходящему, отсутствие мотивации, пессимизм, бесперспективность может проявляться у подростка как симптомы различных нарушений эмоциональной сферы.

Однако специфика его проявления и способы преодоления в значительной степени зависят от социально-экономических условий, культурных традиций и правовых норм, установленных в конкретной стране. Социокультурный код страны оказывает влияние на протекание «кризиса взросления» и адаптацию молодёжи к социальной действительности и её последующую интеграцию в общество. Социальные ожидания и предъявляемые требования к статусу «взрослого человека» накладывают серьезный отпечаток на формирование личности, как полноценного гражданина конкретного общества. Сложившиеся на протяжении тысячелетий социальные нормы взращивают и шлифуют человека под свои каноны.

В Российской Федерации возраст наступления совершеннолетия является 18 лет. Именного с этого момента гражданин получает полную дееспособность и несёт полную юридическую ответственность за свои действия[3]. Однако при этом фактическое вхождение во взрослую жизнь чаще всего носит постепенный и относительно мягкий характер. Значительная часть молодёжи продолжает жить с родителями во время обучения в ВУЗе и даже после его окончания, получает от семьи не только материальную, но и эмоциональную поддержку. Такая модель социального взросления смягчает выраженность кризиса: сохраняется чувство безопасности, снижается тревожность, а постепенное принятие ответственности позволяет личности формироваться более последовательно. Вместе с тем излишне продолжительная финансовая и бытовая зависимость от родителей может откладывать развитие самостоятельности и способствовать затяжному кризису идентичности, проявляющемуся в неуверенности в собственных силах и сложностях с профессиональным и социальным самоопределением. Здоровая семейная система это залог адекватного развития личности. При постоянном воздействии неблагоприятных факторов создается искаженный сценарий жизнедеятельности человека, который влияет на продуктивность любой коммуникации в любой сфере. Неумение взаимодействовать с другими, защищать и отстаивать свои границы ведет подрастающей поколение к эмоциональной изоляции, отчужденности, буллингу, абъюзу. Что может выступить первопричиной формирования преступной направленности личности подростка и его девиантности. Маргинальность влечет за собой утрату социального контроля над такой личностью. Осознание собственной ненужности (друзьям, семье) формирует защитные механизмы психики человека, что в последствии отражается в модели поведения с окружающим миром.

Стиль семейного воспитания также отражается на моменте взросления человека [4]. В его рамках формируется идентичность человека, способ принятия решений и способы преодоления сложных жизненных ситуаций. Так чрезмерная забота, контроль и желание оградить ребенка от любых трудностей и принять решение за него, родители лишают его самостоятельности. Такая стилистика воспитания компенсируют тревожность и страхи самих родителей за будущее своего чада, что способствует инфантилизации сознания, развитию созависимых отношений, проблемам в вопросах принятия решений.

В отличие от предыдущего проявления родительской опеки эмоциональная отчужденность при воспитании блокирует потребности ребенка, либо их удовлетворение происходит на формальном уровне на фоне социально-экономических трудностей в семье, что может повышать риски формирования девиантных форм поведения, влиять на уровень самооценки, развивать эмоциональные расстройства. Все это неприменно отражается на моменте формирования личности.

Давление со стороны общества, соответствие социальным ожиданиям (к определенному возрасту человек должен иметь четкие цели, достигнуть профессионального успеха, создать семью и начать независимое существование) выступает дополнительным фактором, создающим внутреннее напряжение, способным привести к внутреннему конфликту и выбору девиантных стратегий поведения.

Примерами таких стратегий являются участие подростков и молодых людей в радикальных субкультурах, агрессия, раннее употребление алкоголя и участие в акциях неповиновения, что нередко связано с дефицитом позитивных ролевых моделей и кризисом доверия к социальным институтам.

В Соединённых Штатах Америки, где в большинстве штатов ключевые права предоставляются с 18 лет (участие в выборах, поступление в университеты и др.), а полная дееспособность в ряде случаев наступает в 21 год (например, в штате Миссисипи), кризис взросления имеет иной характер. Для американской культуры характерна установка на индивидуализм и раннюю автономию: молодые люди с наступлением совершеннолетия покидают родительский дом, начинают самостоятельно обеспечивать себя, сочетая учёбу с работой или подработками. Эти особенности способствуют ускоренному развитию навыков самоуправления и личной ответственности, что положительно влияет на адаптацию и способствует более быстрому вхождению в социальную действительность. При этом высокие требования общества к индивидуальным достижениям, конкуренция и финансовая нагрузка нередко усиливают уровень стресса и тревожности, а также могут приводить к социальной изоляции и более резкому прохождению кризиса идентичности. При недостаточной поддержке семьи и общества это нередко компенсируется деликвентным поведением: вандализм, злоупотребление психоактивными веществами, участии в актах насилия, а также в буллинге и кибербуллинге. Таким образом, акцент на индивидуальную ответственность и свободу выбора, в сочетании с социальным давлением, может как способствовать успешной реализации, так и увеличивать риски социальной дезадаптации.

Ранний возраст наступления совершеннолетия, отражает стремление государства к раннему вовлечению молодёжи в трудовую и социальную деятельность. Ключевой особенностью такой модели взросления является высокая роль семьи и коллективных ценностей: несмотря на раннее получение юридического статуса взрослого, большинство значимых жизненных решений (выбор профессии, образование, создание семьи) принимаются совместно с родителями и старшими родственниками. Такая опора на семейные традиции и коллективное одобрение помогает молодым людям пережить кризис взросления менее остро, снижая страх ошибок и социального осуждения. Однако жёсткие культурные нормы и высокая степень контроля со стороны старшего поколения могут ограничивать личную автономию, создавая внутренний конфликт между индивидуальными стремлениями и ожиданиями семьи, что способно привести к вовлечение в уличные банды, агрессивное поведение в школах и участие в азартных онлайн-играх. Такие девиантные формы поведения часто обусловлены избыточным давлением семьи на образовательные успехи подростка.

Из выше приведенных примеров, очевидно, что «кризис взросления» в каждой из стран неразрывно связан с процессом адаптации к социальной действительности и успешной реализацией личности в обществе. В странах с более поздним предоставлением полного комплекса прав и установкой на индивидуализм кризис может проходить более резко и

сопровождаться высоким уровнем стресса, при одновременной стимуляции формирования устойчивой идентичности и самостоятельной позиции в обществе. В странах, где юридическая взрослость наступает раньше значительную роль играет коллективизм и поддержка семьи, которые смягчают кризис, но могут ограничивать формирование личной автономии. В России же сочетание относительно раннего наступления совершеннолетия с длительным совместным проживанием с родителями способствует более плавному и постепенному переходу к взрослой жизни, сохраняя семейную опору, но одновременно создавая риск более длительного прохождения кризиса идентичности.

Выводы. Таким образом, кризис совершеннолетия как универсальное явление психического развития проходит в разных странах по-разному, и эти различия напрямую связаны с особенностями культуры, правовой системы и экономической ситуации. Индивидуальные и социальные механизмы поддержки, доступ к возможностям самореализации и признание со стороны значимых взрослых играют ключевую роль в том, насколько конструктивно подросток или молодой человек сможет преодолеть этот кризис и интегрироваться в социальную действительность, реализуя свой потенциал в выбранной сфере жизни.

Литература:

1. Выготский, Л.С. Проблемы возраста / Л.С. Выготский // Собрание сочинений: в 6 т. – Москва: Педагогика, 1984. – Т. 4. – С. 244-268

2. Кон, И.С. Психология ранней юности / И.С. Кон. – Москва: Просвещение, 1989. – 222 с.

3. Совершеннолетие в России: возраст и правовые последствия. – URL: https://suvorov.legal/sovershennoletnie/ (дата обращения: 07.07.2025)

4. Шалюгина, Е.С. Социокультурные угрозы для молодежного сознания / Е.С. Шалюгина // Современные тенденции развития молодёжной среды: проблемы, вызовы и перспективы: материалы Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 2025 года. – Нижний Новгород: Нижегородский государственный университет, 2025. – С. 315-317

Психология

УДК 159.9

аспирант, преподаватель центра психологического образования Шемякина Ольга Олеговна
АНО ВО «Гуманитарный институт» (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)

ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ

Аннотация. В статье проведен теоретический анализ проблемы прокрастинации, ее актуальности и распространенности в современном обществе, причин и особенностей проявления. Приводится многообразие концептуальных подходов к определению и пониманию проблемы прокрастинации, ее содержания и отличительных особенностей. Анализируются субъективные причины прокрастинации. Анализируется студенчество как особая категория, включающая определенную группу людей, которые целенаправленно овладевают знаниями и профессиональными навыками. Исследуются личностные особенности студентов, влияющие на наличие и степень выраженности данного феномена.

Ключевые слова: прокрастинация, личностные особенности, субъективные причины, поведение, студенты, откладывание дел, гуманитарии.

Annotation. The article deals with the theoretical analysis of the problem of procrastination, its relevance and prevalence in modern society, causes and features of manifestation. A variety of conceptual approaches to the definition and understanding of the problem of procrastination, its content and distinctive features is given. Subjective causes of procrastination are analyzed. Students are analyzed as a special category, including a certain group of people who purposefully master knowledge and professional skills. The personal characteristics of students, influencing the presence and degree of expression of this phenomenon, are investigated.

Key words: procrastination, personality traits, subjective reasons, behavior, students, procrastination, humanities.

Введение. Прокрастинация (от лат. Pro- «вместо», crastinus- «завтрашний») – это тенденция откладывать «на потом» выполнение необходимых дел. Человек остается деятельным, однако его активность направляется на малозначимые, посторонние, иногда и вовсе бессмысленные занятия. Прокрастинация провоцирует повышение тревожности из-за невыполненных обязательств.

Со временем тревожность усиливается (например, по мере приближения срока сдачи работы). Однако одновременно с этим прокрастинация может способствовать и снижению тревожности: согласно теории временной мотивации, которая объясняет данный феномен, прокрастинация в меньшей степени затрагивает значимые и важные дела, в успехе которых человек уверен. Чаще ее «жертвами» становятся продолжительные дела и те, до завершения которых осталось еще много времени.

Теоретико-методологические основы организации исследования составили работы следующих авторов: Е.А. Валуевой, Н.М. Лаптевой, Н.А. Поспелова, Д.В. Ушакова [1]; Е.А. Валуевой, Д.В. Ушакова [2]; Н.Н. Вороновой, В.Ю. Карпова, К.А. Астафьева, Э.Ш. Петиной [3]; Ю.П. Зинченко [5]; Ю.П. Зинченко, Е.И. Первичко [6]; В.Ю. Карпова, А.Д. Калинина, Э.Ш. Петиной, Н.Ю. Фокиной [7]; Р.В. Козьяков [8; 9]; И.А. Кречетова, Р.В. Козьякова [10; 11]; С.А. Кушкина [12]; А.И. Минина, Р.В. Козьякова [13; 21]; В.А. Толочека [14; 15]; Д.В. Ушакова [16; 17]; Т.И. Шульги [18; 19].

Изложение основного материала статьи. О прокрастинации речь идет в том случае, если человек осознает необходимость выполнения конкретных дел (например, должностных обязанностей), однако игнорирует эту необходимость, отвлекая внимание на развлечения, бытовые мелочи или безделье.

Термин «прокрастинация» в научный оборот ввел П. Рингенбах в 1977 году. В этом же году свою монографию опубликовали А. Эллис и В. Кнаус, и в нее вошли результаты клинических наблюдений в контексте прокрастинации [20].

К настоящему времени, отмечает М.В. Зверева, накопилось большое количество подходов к определению прокрастинации, позволяющих выделить основополагающие элементы феномена прокрастинации:

– сознательное откладывание принятия решений или выполнения дел;

– субъективное переживание внутреннего дискомфорта при откладывании [4].

Некоторые авторы рассматривают прокрастинацию не как откладывание, а как задержку поведения.

Все выше перечисленное побудило нас провести эмпирическое исследование на студентах и проверить результаты теоретического исследования.

Исследование прокрастинации у студентов гуманитарных направлений проходило в нескольких высших учебных заведениях добровольно и анонимно. В исследовании принимали участие 179 студентов гуманитарных направлений обучения. Исследование прежде всего, осуществлялось с помощью опросника «Степень выраженности прокрастинации».

Результаты показали что:

1. Чаще всего высокая степень выраженности встречается по фактору общей прокрастинации. У 40% студентов выявлена высокая степень выраженности прокрастинации, У 45% студентов выявлена средняя степень выраженности прокрастинации и только у 15% – низкая степень.

2. Мотивационная недостаточность у студентов реже всего выражена в высокой степени: у 25% студентов результаты соответствуют высокой степени выраженности фактора, у 55% – средней степени, и у 20% – низкой степени.

3. По шкале перфекционизма большинство испытуемых имеют среднюю выраженность – 60% от общего числа испытуемых. При этом у 30% выявлена высокая степень перфекционизма, и только 10% имеют низкую степень выраженности данного фактора.

4. Наконец, по шкале тревожности результаты распределены наиболее равномерно: 42,5% испытуемых показали среднюю степень выраженности тревожности, 30% – высокую, и почти столько же, 27,5%, – низкую, Рис. 1.



Рисунок 1. Сравнение процентного соотношения выраженности прокрастинации

Рис. 1 показывает: действительно, студентам свойственна прокрастинация. По всем шкалам низкая степень выраженности встречается реже всего, в то время как перфекционизм, тревожность и особенно общая прокрастинация у значительного количества студентов имеют высокую степень выраженности. Чаще всего, тем не менее, факторы прокрастинации оказываются выражены в средней степени, хотя показатели по шкале общей прокрастинации практически равны, т.е. студентов с высокой степенью выраженности прокрастинации почти столько же, сколько студентов со средней выраженностью.

Для изучения прокрастинации студентов гуманитарных направлений также использовалась методика «Шкала общей прокрастинации». Согласно данной методике, в среднем у студентов уровень прокрастинации выражен выше среднего.

По результатам видно, что половине испытуемых (50%) свойственна выраженность прокрастинации, близкая к средним значениям. Однако у многих студентов (у 35%) прокрастинация выражена значительно сильнее, что подтверждает необходимость оказания помощи по снижению их уровня прокрастинации. Всего у 15% студентов выраженность общей прокрастинации оказалась значительно ниже среднего Рис. 2.

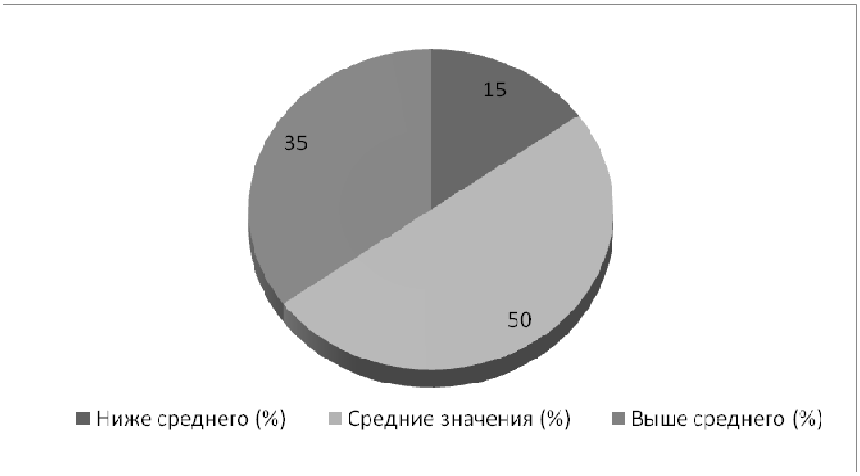


Рисунок 2. Процентное соотношение испытуемых с разной степенью выраженности прокрастинации

Рис. 2 подтверждает, что, хотя у половины студентов и выявлены средние значения выраженности общей прокрастинации, достаточно велик процент студентов, нуждающихся в помощи с целью снижения их уровня прокрастинации. Около половины испытуемых показали результат, соответствующий умеренной оценке тревожности

(52,5% в случае реактивной тревожности и 47,5% в случае личностной).

Можно предположить, что высокие значения тревожности взаимосвязаны с развитием прокрастинации у студентов Рис. 3.

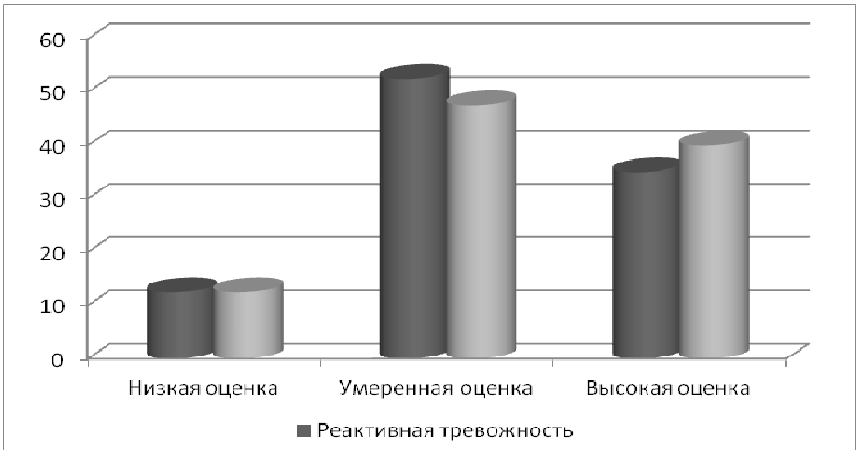


Рисунок 3. Результаты исследования тревожности у студентов

По Рис. 3 видно, что в целом личностная и реактивная тревожность у студентов выражены равномерно. Немного больший процент студентов имеет умеренную выраженность реактивной тревожности, нежели личностной, и высокую выраженность личностной тревожности по сравнению с реактивной. Процентное соотношение испытуемых с низкой оценкой тревожности, реактивной и личностной, равно. По Рис. 3 можно заметить, насколько чаще встречается умеренный и высокий уровень тревожности в сравнении с низким.

Помимо тревожности, в работе исследовались особенности мотивации студентов, что в среднем у испытуемых мотивационный полюс ярко не выражен, однако средний балл ближе к низким, что говорит о наличии тенденции мотивации на неудачу. Студенты боятся неудачи, отличаются низкой уверенностью в своих силах и повышенной тревожностью, но вместе с тем – ответственным отношением к делу. Мотивация на неудачу считается негативной мотивацией.

Результаты исследования показали, что у большинства студентов (42,5%) выявлена мотивация на неудачу – негативная мотивация, не способствующая снижению уровня прокрастинации и гармонизации психического состояния испытуемых. Почти такой же процент студентов, согласно исследованиям, не имеет ярко выраженного мотивационного полюса (оговаривается, что возможна тенденция к мотивации на успех или на неудачу). Мотивация на успех выявлена только у 17,5% испытуемых Рис. 4.



Рисунок 4. Результаты исследования мотивации студентов

Рис. 4 показывает, что процентное соотношение испытуемых с мотивацией на неудачу и без ярко выраженного мотивационного полюса практически равное. Вместе с тем испытуемых, имеющих положительную мотивацию, мотивацию на успех, значительно меньше.

Выводы. Таким образом, ходе эмпирического исследования удалось выявить особенности выраженности прокрастинации у студентов, а также их уровень тревожности и особенности мотивации. Сильнее всего, согласно результатам, у студентов оказалась выявлена общая прокрастинация. У 40% испытуемых удалось выявить высокую степень выраженности прокрастинации, что явно указывало на необходимость проведения психологической работы с целью снижения уровня прокрастинации. У 30% студентов оказалась выявлена высокая степень перфекционизма и у 30% – высокий уровень тревожности. Реже всего в высокой степени у студентов гуманитарных направлений обучения выражена мотивационная недостаточность. Примерно у 35% студентов прокрастинация оказалась выражена значительно сильнее среднего уровня, что подтвердило необходимость оказания помощи по снижению их уровня прокрастинации. Всего у 15% студентов выраженность общей прокрастинации оказалась значительно ниже среднего. В целом у студентов уровень личностной тревожности оказался выше уровня ситуативной тревожности, хотя оба средних показателя граничат с высокой оценкой тревожности. У 40% студентов был выявлен высокий уровень выраженности личностной тревожности, у 35% – высокий уровень реактивной тревожности.

Литература:

1. 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

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. Воронова, Н.Н. Физические возможности студентов юношеского возраста, начавших регулярные занятия в секции волейбола / Н.Н. Воронова, В.Ю. Карпов, К.А. Астафьев // Теория и практика физической культуры. – 2024. – № 1. – С. 36-38

4. Зверева, М.В. Прокрастинация как личностный фактор при психической патологии в юношеском возрасте: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.04 / М.В. Зверева. – Москва: Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, 2015. – 168 с.

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 Всероссийской научной конференции, посвященной 90-летию со дня рождения А.В. Брушлинского и 300-летию основания Российской академии наук. – Москва: Институт психологии РАН, 2023. – С. 157-159

6. Зинченко, Ю.П. Психологическое благополучие современной семьи как главный фактор здоровья детей / Ю.П. Зинченко, Е.И. Первичко // Вестник Российского фонда фундаментальных исследований. Гуманитарные и общественные науки. – 2024. – № 4(119). – С. 11-26

7. Карпов, В.Ю. Особенности развития выносливости у гребцов и пловцов / В.Ю. Карпов, А.Д. Калинин, Э.Ш. Петина // Культура физическая и здоровье. – 2025. – № 2(94). – С. 317-322

8. 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

9. Козьяков, Р.В. Ресурсы и ресурсность профессионального креативного мышления субъекта / Р.В. Козьяков // Проблемы современного педагогического образования. – 2025. – № 86-1. – С. 468-470

10. Кречетов, И.А. Социальная среда семьи как фактор профилактики тревожности и страхов ребенка / И.А. Кречетов, Р.В. Козьяков // International Journal of Medicine and Psychology. – 2025. – Т. 8. – № 1. – С. 167-173

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. 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

14. Толочек, В.А. Принципы отечественной психологии: Pro et Contra / В.А. Толочек // Ярославский педагогический вестник. – 2025. – Ч. 1. – № 1(142). – С. 113-128

15. Толочек, В.А. Профессиональная карьера: феномен, концепции, «апокрифы» / В.А. Толочек // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2025. – Т. 48. – № 1. – С. 30-54

16. 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

17. Ушаков, Д.В. Технологии искусственного интеллекта в психологии / Д.В. Ушаков // Экспериментальная психология. – 2024. – Т. 17. – № 4. – С. 182-189. – DOI: 10.17759/exppsy.2024170412

18. Шульга, Т.И. Теоретический обзор исследований зависимости подростков в условиях цифровизации / Т.И. Шульга // Актуальные проблемы психологического знания. – 2025. – № 2(71). – С. 172-185

19. Шульга, Т.И. Удовлетворённость взаимоотношениями и потребностью в принадлежности подростков с родителями в условиях цифровизации / Т.И. Шульга // Вестник Государственного университета просвещения. Серия: Психологические науки. – 2025. – № 2. – С. 91-105

20. Knaus, W.J. The Procrastination Workbook / W.J. Knaus. – Oakland, CA: New Harbinger Publications, 2002. – 192 p.

21. 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

СОДЕРЖАНИЕ

ПЕДАГОГИКА

Абдуллина Марина Александровна Никитина Надежда Александровна	**ФОРМИРОВАНИЕ ДИЗАЙНЕРСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ СРЕДСТВАМИ СТИЛИЗАЦИИ В ЖИВОПИСИ И ГРАФИКЕ**	**4**
Алешугина Елена Анатольевна Кириллова Инна Константиновна Петровский Александр Михайлович	**ФОРМИРОВАНИЕ ЦЕННОСТНЫХ ОРИЕНТАЦИЙ СТУДЕНТОВ ЧЕРЕЗ ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ**	**7**
Алешугина Елена Анатольевна Орлова Анна Ильинична Садовников Сергей Аркадьевич	**ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЦИФРОВОГО СТОРИТЕЛЛИНГА ДЛЯ РАЗВИТИЯ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ АКТИВНОСТИ СТУДЕНТОВ**	**9**
Алимсакаева Рита Кочаровна Болатова Алина Татархановна	**РАЗВИТИЕ ПОЗНАВАТЕЛЬНОГО ИНТЕРЕСА ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ЗНАКОМСТВА С ЛИТЕРАТУРНЫМИ ПРОИЗВЕДЕНИЯМИ**	**11**
Алирзаева Индира Бабаевна Вострухова Татьяна Магамедовна Билявская Наталья Яковлевна	**ФОРМИРОВАНИЕ РЕЧЕВЫХ НАВЫКОВ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С ТЯЖЕЛЫМИ МНОЖЕСТВЕННЫМИ НАРУШЕНИЯМИ РАЗВИТИЯ АЛЬТЕРНАТИВНЫМИ СРЕДСТВАМИ КОММУНИКАЦИИ**	**14**
Андреева Елена Ивановна	**ХАРАКТЕРИСТИКА СОДЕРЖАТЕЛЬНОГО КОМПОНЕНТА ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ ПО ВОПРОСАМ ЦИФРОВОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ СЛАБОВИДЯЩИХ ДЕТЕЙ**	**17**
Бакиева Ольга Афанасьевна Зорина Ангелина Андреевна	**РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО САМОВЫРАЖЕНИЯ У ПОДРОСТКОВ СРЕДСТВАМИ АРТ-ТЕРАПИИ**	**21**
Бичева Ирина Борисовна Зайцева Светлана Александровна Белинова Наталья Владимировна	**ПОЗНАВАТЕЛЬНОЕ РАЗВИТИЕ И ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЕ ОБУЧЕНИЕ ДОШКОЛЬНИКОВ**	**23**
Бусыгина Алла Львовна Старцева Наталья Валерьевна Прямостанов Артем Михайлович	**ФУНКЦИОНАЛЬНАЯ ГРАМОТНОСТЬ КАК ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ФЕНОМЕН И КАК ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ РЕЗУЛЬТАТ**	**26**
Ваганова Ольга Игоревна Орлова Людмила Георгиевна Беляева Татьяна Константиновна	**СОВРЕМЕННЫЕ ТЕХНОЛОГИИ ФОРМИРОВАНИЯ АКТИВНОЙ ГРАЖДАНСКОЙ ПОЗИЦИИ У МОЛОДЕЖИ**	**29**
Валявина Алла Владимировна	**СОВЕРШЕНСТВОВАНИЕ ЛИНГВОКУЛЬТУРОЛОГИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ БУДУЩИХ ПРЕПОДАВАТЕЛЕЙ РКИ НА ЗАНЯТИЯХ ПО АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ**	**31**
Винокурова Наталья Федоровна Бадьин Михаил Михайлович Асташин Андрей Евгеньевич	**КОНСТРУКТИВНО-ДЕЯТЕЛЬНОСТНЫЙ ПОДХОД И ЕГО РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИ ПОДГОТОВКЕ УЧИТЕЛЕЙ ЕСТЕСТВЕННО-НАУЧНОГО ПРОФИЛЯ С ИНЖЕНЕРНЫМ МЫШЛЕНИЕМ**	**34**
Воронкова Анна Александровна Мальцева Светлана Михайловна Севостьянова Татьяна Сергеевна	**ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЕ МИФЫ XX ВЕКА: КРИТИЧЕСКИЙ ВЗГЛЯД НА УСТАРЕВШИЕ ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ДЕТСКОМ РАЗВИТИИ И ОБУЧЕНИИ**	**37**
Горюнова Лилия Васильевна Мареев Владимир Иванович Шатравкина Анна Валерьевна	**СЕТЕВОЕ ВЗАИМОДЕЙСТВИЕ ВУЗОВ РОССИИ И КАЗАХСТАНА КАК РЕСУРС ПОДГОТОВКИ ПЕДАГОГОВ К ИНКЛЮЗИВНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ ДЕТЕЙ С РАС: АКТУАЛИЗАЦИЯ ПРОБЛЕМЫ**	**41**
Грибанов Сергей Владимирович Мальцева Светлана Михайловна Коноплянко Анастасия Максимовна	**ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ИНТЕРАКТИВНЫХ ФОРМАТОВ ОБУЧЕНИЯ**	**44**
Губарева Наталья Владимировна Золотухина Инна Анатольевна Мешкова Мария Олеговна	**ФОРМИРОВАНИЕ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИХ КОМПЕТЕНЦИЙ ОБУЧАЮЩИХСЯ ФИЗКУЛЬТУРНОГО ВУЗА В РАМКАХ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПРАКТИКИ**	**47**

Гусевская Ольга Валерьяновна Макаренко Ирина Александровна	ПРОФОРИЕНТАЦИОННЫЙ ПОТЕНЦИАЛ КОНКУРСА «РИТОРИКИ СОВРЕМЕННОСТИ»: ФОРМИРОВАНИЕ ПРЕДПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ НАВЫКОВ И ОРИЕНТАЦИЯ В МИРЕ СОВРЕМЕННЫХ ПРОФЕССИЙ	50
Дадашова Елена Антониовна Савва Любовь Ивановна	БИНАРНЫЙ УРОК КАК ИНСТРУМЕНТ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА ПРИ ФОРМИРОВАНИИ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОСТИ У СТУДЕНТОВ КОЛЛЕДЖА	53
Евсеева Ольга Александровна	ФОРМИРОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО ОРИЕНТИРОВАННОЙ ЛЕКСИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНЦИИ СОТРУДНИКОВ ОРГАНОВ ВНУТРЕННИХ ДЕЛ НА ЗАНЯТИЯХ ПО РУССКОМУ ЯЫКУ КАК ИНОСТРАННОМУ	55
Еремина Ирина Ильинична Лысанов Денис Михайлович	ЦИФРОВАЯ ОЦЕНКА КАЧЕСТВА ОБУЧЕНИЯ: МАТЕМАТИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ КВАЛИМЕТРИИ В УСЛОВИЯХ ЦИФРОВОЙ УНИВЕРСИТЕТСКОЙ СРЕДЫ	59
Живицкая Лина Романовна	АНАЛИЗ ЗАТРУДНЕНИЙ СОВРЕМЕННЫХ ПОДРОСТКОВ В ИНДИВИДУАЛЬНОЙ ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ В ШКОЛЕ	62
Зубарева Елена Сергеевна Гиевская Виктория Владимировна	ЭКОДОМ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ БЕРЕЖНОГО ОТНОШЕНИЯ К ПРИРОДЕ У СТАРШИХ ДОШКОЛЬНИКОВ	66
Зубкова Яна Владимировна Михайлова Екатерина Борисовна Петровский Александр Михайлович	ИНТЕРАКТИВНЫЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ ЭМПАТИИ У СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ	69
Идрисова Жарадат Вахидовна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ЭФФЕКТИВНОГО ИСПОЛЬЗОВАНИЯ СОЦИАЛЬНЫХ СЕРВИСОВ WEB 2.0	71
Искровская Людмила Владимировна Морозов Андрей Алексеевич	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ ПРАКТИКА КАК ЗЕРКАЛО ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ДЕФИЦИТОВ: ВЗГЛЯД НА ПОДГОТОВКУ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИСТОРИИ	73
Казанцева Галина Алексеевна Гришин Вадим Васильевич Сизова Ольга Алексеевна	ОРГАНИЗАЦИЯ ПРОЦЕССА ВЫПОЛНЕНИЯ ВЫПУСКНОЙ РАБОТЫ С ОПОРОЙ НА РЕСУРСЫ ПРАКТИЧЕСКОЙ ПОДГОТОВКИ	77
Казанцева Галина Алексеевна Гришин Вадим Васильевич Сизова Ольга Алексеевна	УЧЕБНАЯ (ТЕХНОЛОГИЧЕСКАЯ) ПРАКТИКА КАК ОСНОВА ПОДГОТОВКИ ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНОЙ ЧАСТИ ВЫПУСКНОЙ КВАЛИФИКАЦИОННОЙ РАБОТЫ	79
Калмыкова Татьяна Сергеевна Шабаева Гузель Фагимовна Боронилова Ирина Геннадьевна	ДИАГНОСТИКА ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ И РОДИТЕЛЕЙ В УСЛОВИЯХ ПРЕЕМСТВЕННОСТИ ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБЩЕГО ОБРАЗОВАНИЯ ПО РАННЕМУ ИНЖЕНЕРНОМУ ОБРАЗОВАНИЮ	82
Картавых Марина Анатольевна Арефьева Светлана Викторовна Губарева Марина Александровна	МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ОРГАНИЗАЦИИ ДЕМОНСТРАЦИОННОГО ЭКЗАМЕНА КАК ФОРМЫ ИТОГОВОЙ АТТЕСТАЦИИ ПЕДАГОГОВ	85
Круподерова Елена Петровна Иванова Нина Евгеньевна Матвеева Юлия Игоревна	ФОРМИРОВАНИЕ ГОТОВНОСТИ БУДУЩИХ МАГИСТРОВ К ПРОЕКТИРОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ СРЕД	88
Круподерова Елена Петровна Круподёрова Климентина Руслановна	ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИИ РАЗВИТИЯ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ В УСЛОВИЯХ ПРЕДМЕТНОЙ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ ИНФОРМАТИКЕ	90
Круподерова Елена Петровна Круподёрова Климентина Руслановна Смышляева Ольга Валентиновна	ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ К РАЗРАБОТКЕ ЦИФРОВОГО ОБРАЗОВАТЕЛЬНОГО КОНТЕНТА	93
Круподёрова Климентина Руслановна Сулык Карина Михайловна Умрилова Ольга Александровна	ВИКИ-САЙТ УНИВЕРСИТЕТА КАК ПЛАТФОРМА СОВМЕСТНОЙ ПРОЕКТНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ СТУДЕНТОВ И ШКОЛЬНИКОВ	95

Курдова Юлия Александровна Степанушкина Юлия Сергеевна Медведева Елена Юрьевна	НАРУШЕНИЯ ЗВУКОПРОИЗНОШЕНИЯ У ДЕТЕЙ С ОРОФАЦИАЛЬНЫМИ РАССТРОЙСТВАМИ И ЗУБОЧЕЛЮСНЫМИ АНОМАЛИЯМИ: КОМПЛЕКСНЫЙ ПОДХОД И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ВЗАИМОДЕЙСВИЯ СПЕЦИАЛИСТОВ	98
Кутепова Любовь Ивановна Кутепов Максим Михайлович Баринова Светлана Юрьевна	СЕТЕВОЙ УНИВЕРСИТЕТСКО-КОРПОРАТИВНЫЙ КЛАСТЕР КАК РЕСУРС ПРЕОДОЛЕНИЯ ДЕФИЦИТА ПРАКТИКО-ОРИЕНТИРОВАННЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У ПЕДАГОГОВ ЭКОНОМИЧЕСКИХ ДИСЦИПЛИН	101
Лебедева Наталья Васильевна	САМОРАЗВИТИЕ СТУДЕНТОВ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОСТРАНСТВЕ ВУЗА	104
Lomakina Ekaterina Aleksandrovna Picalova Elena Anatolyevna	CONCEPTUAL FOUNDATIONS OF 'SMART' EDUCATION: CHALLENGES AND NEW COMPETENCIES	106
Мешкова Ирина Владимировна Коноплева Оксана Сергеевна Парцына Мария Алексеевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМОРАЗВИТИЯ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА	110
Миронова Ольга Вадимовна Зайнуллина Гульшат Ильфатовна Калинкина Татьяна Евгеньевна	ЭТИЧЕСКИЕ И ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ЯЗЫКОВОМ ОБРАЗОВАНИИ	113
Носкова Галина Александровна Толстоброва Галина Павловна Медведева Елена Юрьевна	ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДОВ НЕЙРОСПИХОЛОГИИ В КОРРЕКЦИИ НАРУШЕНИЙ СВЯЗНОЙ РЕЧИ	116
Ольховская Елена Борисовна Сапегина Татьяна Алексеевна	ФИЗИЧЕСКОЕ ВОСПИТАНИЕ СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКИХ УНИВЕРСИТЕТОВ В КОНТЕКСТЕ ОПТИМИЗАЦИИ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ЗДОРОВЬЯ	119
Оразгалиева Сания Дюсембаевна Голубь Инна Борисовна	ОЦЕНКА ИНФОРМАЦИОННО-ЦИФРОВОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ УЧАЩИХСЯ ПО ИНФОРМАТИКЕ В УСЛОВИЯХ STREAM-ОБРАЗОВАНИЯ	122
Панова Оксана Брониславовна	СУЩНОСТЬ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ НЕСОВЕРШЕННОЛЕТНИХ ОСУЖДЕННЫХ В ВОСПИТАТЕЛЬНОЙ КОЛОНИИ	125
Пархаева Ольга Валерьевна Дружинская Ольга Игоревна Хитова Мария Дмитриевна	НУКЛЕОФОБИЯ КАК ПОНЯТИЕ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ БУДУЩИХ СПЕЦИАЛИСТОВ АТОМЩИКОВ	129
Петрачков Константин Владимирович Федосеева Ирина Александровна	ХУДОЖЕСТВЕННО-ТВОРЧЕСКАЯ ДЕЯТЕЛЬНОСТЬ ВОЕННО-МУЗЫКАЛЬНЫХ КОЛЛЕКТИВОВ РОСГВАРДИИ КАК ЗНАЧИМАЯ ЦЕННОСТЬ В ВОСПИТАНИИ ВОЕННОСЛУЖАЩИХ	132
Петровский Александр Михайлович Диденко Алена Рудольфовна Орлова Анна Ильинична	ПРОЕКТНОЕ ОБУЧЕНИЕ КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ КОМПЕТЕНЦИЙ У СТУДЕНТОВ	135
Петровский Александр Михайлович Лошкарева Дарья Александровна Малева Елена Николаевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ СТУДЕНЧЕСКИХ ПОДКАСТОВ ДЛЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ СОЦИАЛИЗАЦИИ	137
Петровский Александр Михайлович Стряпихина Анна Александровна Карцева Елена Вячеславовна	ТЕХНОЛОГИЯ СОЦИАЛЬНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ В ФОРМИРОВАНИИ СЕМЕЙНОЙ КУЛЬТУРЫ СТУДЕНТОВ	140
Пожиток Максим Алексеевич Козьяков Роман Валерьевич	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТОГО ПОДХОДА В ДОПОЛНИТЕЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	142
Полянская Виктория Александровна Романова Юлия Викторовна Козлова Елена Павловна	ПЕРЕХОД ОТ УПРАВЛЕНИЯ ПРОЦЕССОМ ОБУЧЕНИЯ К УПРАВЛЕНИЮ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫМ ОПЫТОМ СОТРУДНИКОВ ПРОМЫШЛЕННЫХ ПРЕДПРИЯТИЙ	146
Прокофьева Ольга Николаевна	ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ УСЛОВИЯ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ МЕЖПРЕДМЕТНЫХ ЗНАНИЙ В РАЗВИТИИ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ СТУДЕНТОВ	149

Пчелинцева Евгения Владимировна	**ПРИМЕНЕНИЕ МЕТОДИКИ ИГРОВОГО ПРОБЛЕМНОГО ПРОЕКТИРОВАНИЯ К КОРРЕКЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНЫХ СОСТОЯНИЙ У ДЕТЕЙ ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**151**
Пятко Лариса Александровна **Стародумова Людмила Анатольевна**	**НЕКОТОРЫЕ ВОЗМОЖНОСТИ ОПТИМИЗАЦИИ УЧЕБНОГО ПРОЦЕССА С ПОМОЩЬЮ НЕЙРОСЕТЕЙ**	**154**
Раджабова Фатимат Махмудовна	**АЛГОРИТМИЧЕСКОЕ МЫШЛЕНИЕ СТУДЕНТОВ ИНЖЕНЕРНО-ТЕХНИЧЕСКОЙ СФЕРЫ**	**157**
Рузманова Мария Анатольева	**СТРУКТУРА И СОДЕРЖАНИЕ ВВОДНОГО УРОКА С ПОЗИЦИИ ОБЪЯСНЕНИЯ ЭВОЛЮЦИОННОГО МАТЕРИАЛА ПРИ ИЗУЧЕНИИ БИОЛОГИИ В ШКОЛЕ**	**160**
Рыбалкин Дмитрий Александрович **Кочнев Иван Юрьевич**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ ОБУЧЕНИЯ СОТРУДНИКОВ ПОЛИЦИИ К ПРИМЕНЕНИЮ ФИЗИЧЕСКОЙ СИЛЫ, СПЕЦИАЛЬНЫХ СРЕДСТВ И ОГНЕСТРЕЛЬНОГО ОРУЖИЕ В США, ЕВРОПЕ, РОССИИ**	**164**
Рыкова Елена Алексеевна	**РЕТРОСПЕКТИВНЫЙ АНАЛИЗ СТАНОВЛЕНИЯ И РАЗВИТИЯ СИСТЕМЫ РАННЕЙ ПОМОЩИ В РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**	**167**
Рябова Наталья Владимировна **Котькина Елена Александровна** **Каштанова Мария Александровна**	**ТЕХНОЛОГИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ФОРМИРОВАНИЯ УНИВЕРСАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ РЕГУЛЯТИВНЫХ ДЕЙСТВИЙ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**170**
Саватеева Оксана Викторовна **Кириллова Мария Александровна** **Соколов Лев Алексеевич**	**ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ ЭКСПЕРИМЕНТ: СИНЕРГИЯ КВЕСТА И ИНТЕГРИРОВАННОГО УРОКА**	**173**
Савельева Нэлли Хисматуллаевна	**ЦИФРОВЫЕ КОМПЕТЕНЦИИ: УКРЕПЛЕНИЕ СОЦИОКУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ РОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА**	**176**
Садыкова Оксана Ильисовна **Баташов Сергей Иванович** **Яковлева Оксана Викторовна**	**АДАПТИВНАЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ ЭКОСИСТЕМА МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ ОСНОВА ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИН**	**178**
Садыкова Оксана Ильисовна **Харламова Елена Владимировна** **Безвесильная Анжела Александровна**	**КОРРЕКТИРОВКА РАБОЧИХ ПРОГРАММ ПО ИНФОРМАЦИОННЫМ СИСТЕМАМ С УЧЕТОМ НАУЧНО-ТЕХНИЧЕСКОГО ЗАДЕЛА ПРЕДПРИЯТИЙ РСЧС И ГО**	**181**
Салий Виктория Владимировна **Гузиекова Саида Мусовна**	**ЦИФРОВЫЕ ТЕХНОЛОГИИ И ИСКУССТВЕННЫЙ ИНТЕЛЛЕКТ В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОМ ПРОЦЕССЕ В ВУЗЕ**	**185**
Самылова Ольга Анатольевна	**КОРРЕКЦИЯ И РАЗВИТИЕ ЗРИТЕЛЬНОГО ВОСПРИЯТИЯ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С ЗАДЕРЖКОЙ ПСИХИЧЕСКОГО РАЗВИТИЯ**	**187**
Сапегина Татьяна Алексеевна **Ольховская Елена Борисовна**	**ПОДГОТОВКА БУДУЩИХ ПЕДАГОГОВ К ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ**	**191**
Сатлер Ольга Николаевна	**ЦИФРОВАЯ ТРАНСФОРМАЦИЯ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ: СУЩНОСТЬ, ЭТАПЫ И МЕЖДУНАРОДНЫЙ ОПЫТ**	**194**
Серова Юлия Ивановна **Мясникова Елизавета Ивановна** **Каштанова Светлана Николаевна**	**ПЕРСОНИФИЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД К РАЗВИТИЮ И КОРРЕКЦИИ РЕЧИ ДОШКОЛЬНИКОВ С РАССТРОЙСТВАМИ АУТИСТИЧЕСКОГО СПЕКТРА**	**196**
Сизова Ольга Алексеевна **Петрова Нина Сергеевна** **Макеева Анастасия Владимировна**	**ИССЛЕДОВАНИЕ ПОВЫШЕНИЯ УРОВНЯ КУЛЬТУРНОЙ ИДЕНТИЧНОСТИ ПОДРАСТАЮЩЕГО ПОКОЛЕНИЯ НА ПРИМЕРЕ РЕАЛИЗАЦИИ ДОПОЛНИТЕЛЬНЫХ ПРОГРАММ В ОБЛАСТИ ПАТРИОТИЧЕСКОГО ВОСПИТАНИЯ**	**200**
Скачкова Елена Геннадьевна **Тихонова Наталья Александровна** **Котлова Галина Аркадьевна**	**ГЕЙМИФИКАЦИЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**	**202**
Слета Юлия Олеговна	**ФОРМИРОВАНИЕ КРИТИЧЕСКОГО МЫШЛЕНИЯ УЧАЩИХСЯ ПРИ АНАЛИЗЕ И РЕШЕНИИ ЗАДАЧ ПО ГЕОМЕТРИИ С ИСПОЛЬЗОВАНИЕМ ИНСТРУМЕНТОВ ЦИФРОВОЙ СРЕДЫ ОБУЧЕНИЯ**	**205**

Соколова Ольга Юрьевна	ОБЩИЕ ВОПРОСЫ ОРГАНИЗАЦИИ ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ ЗРЕНИЯ	207
Сошникова Ирина Аркадьевна Кутергин Николай Борисович Половинкина Полина Евгеньевна	АНАЛИЗ ЭФФЕКТИВНОСТИ СИСТЕМЫ ФОРМИРОВАНИЯ ТОЛЕРАНТНОСТИ У ОБУЧАЮЩИХСЯ ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫХ ОРГАНИЗАЦИЯХ МВД РОССИИ	211
Стерхова Анастасия Анатольевна Конакова Марина Сергеевна	СТРАТЕГИЯ ОРГАНИЗАЦИИ ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ ПЕДАГОГИЧЕСКОЙ ПРАКТИКИ В ВУЗЕ: РИСКИ И ВОЗМОЖНОСТИ	214
Столярова Надежда Борисовна	ГЕЙМИФИКАЦИЯ В ОБУЧЕНИИ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ, ПРАКТИЧЕСКИЕ ПОДХОДЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ РАЗВИТИЯ	217
Сурхаев Магомед Абдулаевич Гаджиметова Гуланбиге Алиметовна Казимова Рая Вагидовна	ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРИМЕНЕНИЯ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАНИИ	220
Суханова Елена Вадимовна Козинцева Светлана Николаевна	РОЛЬ ДЕТСКИХ МЕДИА В РАЗВИТИИ МЕДИАГРАМОТНОСТИ ПОДРОСТКОВ	224
Суханова Елена Вадимовна Красильникова Анастасия Владимировна Быстрова Вероника Павловна	«ИСТОРИЯ ТЕАТРАЛЬНОГО ИСКУССТВА»: ПРОБЛЕМЫ И ПЕРСПЕКТИВЫ ПРЕПОДАВАНИЯ ДИСЦИПЛИНЫ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОЙ ШКОЛЫ ИСКУССТВ	227
Суханова Елена Вадимовна Майорова Екатерина Дмитриевна Громова Анна Игоревна	ОЦЕНКА ЭФФЕКТИВНОСТИ ТЕАТРАЛЬНЫХ ТЕХНОЛОГИЙ В РАБОТЕ ДЕТСКОГО ХОРЕОГРАФИЧЕСКОГО КОЛЛЕКТИВА	230
Сырова Надежда Васильевна Баркина Вероника Сергеевна	ИНТЕГРАЦИЯ НАРОДНЫХ ХУДОЖЕСТВЕННЫХ ПРОМЫСЛОВ В ПРОЦЕСС ОБУЧЕНИЯ СОВРЕМЕННОМУ ПРЕДМЕТНОМУ ДИЗАЙНУ	233
Сырова Надежда Васильевна Гомолко Любовь Евгеньевна Абдуллина Марина Александровна	ПЕДАГОГИЧЕСКАЯ МОДЕЛЬ ФОРМИРОВАНИЯ ПРОЕКТНО-ХУДОЖЕСТВЕННОЙ КУЛЬТУРЫ У СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ В СИСТЕМЕ СПО	236
Сырова Надежда Васильевна Зеленецкая Кристина Валерьевна Касьянова Ирина Ивановна	ФОРМИРОВАНИЕ ВИЗУАЛЬНОЙ ГРАМОТНОСТИ НА ОСНОВЕ ОРНАМЕНТА У СТУДЕНТОВ-ДИЗАЙНЕРОВ СПО	239
Сырова Надежда Васильевна Петрова Нина Сергеевна Касьянова Ирина Ивановна	РАЗВИТИЕ ТВОРЧЕСКОГО ПОТЕНЦИАЛА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В СИСТЕМЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ ЧЕРЕЗ ДЕКОРАТИВНЫЕ ТЕХНИКИ	242
Талипова Олеся Азатовна Михайлова Лариса Рашитовна	ОСОБЕННОСТИ РАЗВИТИЯ МЫШЛЕНИЯ У ДЕТЕЙ С СИНДРОМОМ ДЕФИЦИТА ВНИМАНИЯ И ГИПЕРАКТИВНОСТИ	245
Тойшева Ольга Анатольевна Агафонова Валентина Александровна Педанова Виктория Александровна	ПРИМЕНЕНИЕ ТЕХНОЛОГИЙ ИСКУССТВЕННОГО ИНТЕЛЛЕКТА В ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ВЫСШИХ УЧЕБНЫХ УЧРЕЖДЕНИЙ	248
Толкова Наталья Михайловна Кузина Ирина Сергеевна	ДИНАМИКА УРОВНЯ СФОРМИРОВАННОСТИ ЦЕННОСТНОГО ОТНОШЕНИЯ К ИСКУССТВУ У ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА	251
Толстенева Александра Александровна Белинова Наталья Владимировна Додонова Валентина Сергеевна	ИНТЕГРАЦИЯ РОБОТОТЕХНИКИ, ЭКСПЕРИМЕНТИРОВАНИЯ И ИГРЫ В СИСТЕМЕ ДОШКОЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: МЕТОДИЧЕСКИЙ ПОТЕНЦИАЛ МОДЕЛИ «ИГРОТЕХНОСАД»	255
Филимонюк Людмила Андреевна Макарова Виталия Сергеевна Кобылко Екатерина Владимировна	ПОДГОТОВКА ПЕДАГОГОВ В СИСТЕМЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИК ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ПРОЕКТНОЙ ТЕХНОЛОГИИ В ПАТРИОТИЧЕСКОМ ВОСПИТАНИИ ОБУЧАЮЩИХСЯ	258
ПСИХОЛОГИЯ		
Байрамкулова Руфина Рустамовна Бостанова Светлана Николаевна	ЛИЧНОСТНОЕ РАЗВИТИЕ БУДУЩЕГО ПСИХОЛОГА КАК ВЕДУЩИЙ ОРИЕНТИР СОВРЕМЕННОГО ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ	262

Беленкова Лариса Юрьевна	**ОСОБЕННОСТИ САМОРЕГУЛЯЦИИ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО СОСТОЯНИЯ СТУДЕНТОВ С ИНТЕРНЕТ-ЗАВИСИМОСТЬЮ**	**265**
Беленкова Лариса Юрьевна **Басангова Булгана Мазановна**	**РАБОТА СОЦИАЛЬНОГО ПЕДАГОГА И ПСИХОЛОГА ПО ПРОФИЛАКТИКЕ ВЫЯВЛЕННОЙ СКЛОННОСТИ К ДЕВИАНТНОМУ ПОВЕДЕНИЮ СТУДЕНЧЕСКОЙ МОЛОДЕЖИ**	**268**
Велиев Артем Рафикович	**СПЕЦИФИКА КОПИНГ-СТРАТЕГИЙ В РЕГУЛЯЦИИ ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ СТУДЕНТОВ-СПОРТСМЕНОВ И СТУДЕНТОВ С АДДИКТИВНЫМ ПОВЕДЕНИЕМ**	**272**
Велиева Светлана Витальевна	**КОГНИТИВНО-ЭМОЦИОНАЛЬНЫЕ ДЕТЕРМИНАНТЫ И УСЛОВИЯ ФОРМИРОВАНИЯ АДАПТИВНОГО КОПИНГ-ПОВЕДЕНИЯ У ДЕТЕЙ 6-7 ЛЕТ**	**275**
Велиева Светлана Витальевна **Антонов Павел Иванович**	**ДИНАМИКА ВЗАИМОСВЯЗИ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ ЦЕННОСТЕЙ И ПСИХИЧЕСКИХ СОСТОЯНИЙ ПЕДАГОГОВ НА РАЗНЫХ ЭТАПАХ КАРЬЕРЫ**	**278**
Дахно Виктория Михайловна	**СРАВНИТЕЛЬНЫЙ АНАЛИЗ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ МАТЕРЕЙ И БАБУШЕК ОБ ОБРАЗЕ РЕБЁНКА ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**	**282**
Дворцова Елена Валерьевна **Филиппова Валентина Пранасовна**	**ВЗАИМОСВЯЗЬ МОТИВАЦИОННЫХ ХАРАКТЕРИСТИК С МНЕМИЧЕСКИМИ СПОСОБНОСТЯМИ У СТУДЕНТОВ ТЕХНИКУМА**	**286**
Иванова Ирина Анатольевна **Шувалова Татьяна Сергеевна**	**ОБЗОР ЗАРУБЕЖНОГО ОПЫТА ПСИХОЛОГИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ ВЕТЕРИНАРНЫХ СПЕЦИАЛИСТОВ**	**289**
Исмаилова Наиля Иркиновна **Хасанова Альфия Радифовна**	**ПРОИЗВОЛЬНАЯ РЕГУЛЯЦИЯ И ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ БЛАГОПОЛУЧИЕ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПОДРОСТКОВОГО ВОЗРАСТА**	**291**
Казберов Павел Николаевич	**ПРЕДИКТОРЫ И ВОЗМОЖНОСТИ ПРОГНОЗИРОВАНИЯ АВИТАЛЬНОЙ АКТИВНОСТИ ОСУЖДЕННЫХ К ЛИШЕНИЮ СВОБОДЫ**	**294**
Калинкина Евгения Михайловна **Носова Наталья Валентиновна** **Трандина Елена Евгеньевна**	**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНО-ВАЖНЫХ КАЧЕСТВ У КУРСАНТОВ ВЕДОМСТВЕННОГО ВУЗА ФСИН РОССИИ**	**296**
Лысуенко Светлана Анатольевна **Мельчакова Юлия Владимировна**	**ВЗАИМОСВЯЗЬ ЭМОЦИОНАЛЬНОГО ИНТЕЛЛЕКТА И СТРЕССОУСТОЙЧИВОСТИ У СТУДЕНТОВ ПЕДАГОГИЧЕСКОГО ВУЗА**	**299**
Никитина Александра Александровна **Семенова Мария Михайловна**	**ВЗАИМОСВЯЗЬ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ И СОЦИОМЕТРИЧЕСКОГО СТАТУСА МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**302**
Савинова Татьяна Викторовна **Вдовина Наталья Александровна** **Хрущева Оксана Петровна**	**ТРЕНИНГ КРЕАТИВНОСТИ КАК ТЕХНОЛОГИЯ РАЗВИТИЯ ТВОРЧЕСКИХ СПОСОБНОСТЕЙ ПОДРОСТКОВ**	**306**
Семенова Файзура Ореловна **Акбашева Рахила Сегидуловна**	**СОЦИАЛЬНАЯ КОМПЕТЕНТНОСТЬ КАК НЕОБХОДИМЫЙ ФАКТОР РАЗВИТИЯ ЛИЧНОСТИ СТУДЕНТА В СОВРЕМЕННЫХ УСЛОВИЯХ**	**309**
Семенова Файзура Ореловна **Кубанова Альбина Казмировна**	**ВЛИЯНИЕ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНОЙ НАГРУЗКИ НА ЭМОЦИОНАЛЬНОЕ СОСТОЯНИЕ В ЮНОСТИ**	**312**
Синкевич Ирина Алексеевна **Тучкова Тамара Васильевна**	**ПСИХОЛОГИЧЕСКОЕ СОПРОВОЖДЕНИЕ ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО САМООПРЕДЕЛЕНИЯ В СТАРШЕМ ШКОЛЬНОМ ВОЗРАСТЕ В ПРОЦЕССЕ ПРОФОРИЕНТАЦИОННОЙ РАБОТЫ**	**314**
Сурхаев Магомед Абдулаевич **Бакмаев Арсен Ширваниевич** **Раджабалиева Саида Раджабалиевна**	**ПОДГОТОВКА БУДУЩЕГО УЧИТЕЛЯ ИНФОРМАТИКИ К ИСПОЛЬЗОВАНИЮ ЦИФРОВЫХ ТЕХНОЛОГИЙ И ИИ В ОБРАЗОВАНИИ**	**319**
Удачина Полина Юрьевна **Васильченко Наталья Алексеевна** **Маганова Евгения Владимировна**	**ОСОБЕННОСТИ ПРИНЯТИЯ РЕШЕНИЙ СТУДЕНТАМИ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ САМООЦЕНКИ**	**323**

Удачина Полина Юрьевна **Годагова Евгения Игоревна**	**СВЯЗЬ ОСОБЕННОСТЕЙ ПИЩЕВОГО ПОВЕДЕНИЯ И СКЛОННОСТИ К ЗАВИСИМОСТЯМ У ДЕВУШЕК И ЮНОШЕЙ СТУДЕНТОВ**	**326**
Фархутдинова Юлия Низамутдиновна **Колчина Анна Александровна**	**СЕПАРАЦИЯ КАК ДЕТЕРМИНАНТА ФОРМИРОВАНИЯ САМООТНОШЕНИЯ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ: ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ И ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ**	**330**
Федосеева Татьяна Евгеньевна **Иванова Ирина Анатольевна** **Григорян Арина Юрьевна**	**АГРЕССИВНОЕ ПОВЕДЕНИЕ ДЕТЕЙ СТАРШЕГО ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА В СЕМЬЯХ С РАЗЛИЧНЫМИ ТИПАМИ РОДИТЕЛЬСКОГО ОТНОШЕНИЯ**	**333**
Фролагина Алена Дмитриевна **Гуцу Елена Геннадьевна**	**ВЛИЯНИЕ ЗДОРОВЬЕСБЕРЕГАЮЩИХ ТЕХНОЛОГИЙ НА ПОЗНАВАТЕЛЬНУЮ АКТИВНОСТЬ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**	**336**
Худотеплова Елена Николаевна	**ЛИЧНЫЕ ГРАНИЦЫ РОДИТЕЛЕЙ ДЕТЕЙ С ОГРАНИЧЕННЫМИ ВОЗМОЖНОСТЯМИ ЗДОРОВЬЯ: КАК ВЫСТРОИТЬ И СОХРАНИТЬ**	**340**
Царева Елена Викторовна **Комова Татьяна Алексеевна**	**РАЗВИТИЕ ПСИХОЛОГИЧЕСКОЙ ГОТОВНОСТИ ПЕРВОКУРСНИКОВ К ОБУЧЕНИЮ В ПЕДАГОГИЧЕСКОМ ВУЗЕ**	**344**
Цатурян Марина Оганесовна	**ДИНАМИКА ИНТЕРНАЛЬНОСТИ КАК КОМПОНЕНТА АЛЕРТНОСТИ У БУДУЩИХ ГОСУДАРСТВЕННЫХ И МУНИЦИПАЛЬНЫХ СЛУЖАЩИХ**	**346**
Цечоева Рукет Хаматхановна **Точиева Марем Магомедовна**	**ИССЛЕДОВАНИЕ ПСИХОТРАВМИРУЮЩЕГО ВЛИЯНИЯ ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЙ НА ФОРМИРОВАНИЕ СОЗАВИСИМОСТИ В ЮНОШЕСКОМ ВОЗРАСТЕ (НА ПРИМЕРЕ СТУДЕНТОВ ВУЗА)**	**350**
Черепанова Анастасия Леонидовна	**МОТИВЫ СТУДЕНТОВ К УЛУЧШЕНИЮ КАЧЕСТВ СОБСТВЕННОЙ РЕЧИ**	**352**
Чичук Елена Юрьевна	**СОЦИАЛЬНОЕ ТВОРЧЕСТВО КАК ФАКТОР ГАРМОНИЗАЦИИ РОЛЕВОГО ВЗАИМОДЕЙСТВИЯ СУПРУГОВ**	**355**
Чичук Елена Юрьевна **Буряковская Елена Александровна**	**ПРЕДСТАВЛЕНИЯ ПОДРОСТКОВ О ДЕТСКО-РОДИТЕЛЬСКИХ ОТНОШЕНИЯХ**	**358**
Шалюгина Екатерина Сергеевна **Ханаева Елизавета Алексеевна**	**«КРИЗИС ВЗРОСЛЕНИЯ» ИЛИ КАК ВЛИЯЮТ ЮРИДИЧЕСКИЕ ГРАНИЦЫ СОВЕРШЕННОЛЕТИЯ НА СОЦИОКУЛЬТУРНУЮ ИНТЕРГРАЦИЮ МОЛОДЕЖИ**	**361**
Шемякина Ольга Олеговна **Козьяков Роман Валерьевич**	**ИССЛЕДОВАНИЕ ПРОКРАСТИНАЦИИ У СТУДЕНТОВ ГУМАНИТАРНЫХ НАПРАВЛЕНИЙ**	**364**

Подписной индекс
в общероссийском каталоге
«Роспечать»: 64996

Проблемы современного педагогического образования
Выпуск 90. Часть 4.

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 43,31.
Тираж 500 экз. Свободная цена.